

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Malin Johansen Olsen

## **MASTEROPPGAVE**

# **En kvalitativ studie av inkluderende strategier for nyankomne elever i grunnskolen**

*A qualitative study of common strategies for new students in primary school*

MGLUS 1-7

2022

## Forord

Jeg har nå kommet til veis ende i mitt femårige masterstudium som grunnskolelærer på høyskolen i Innlandet. Følelsen av at jeg nå har kommet frem til målstreken er overveldende. Veien har vært krevende og lang, interessant og ekstremt lærerik personlig og faglig sett. Gjennom masterstudiet har flere interessante temaer blitt diskutert og belyst, og utvelgelsen av tematikken for denne masteroppgaven har derfor vært svært vanskelig, men jeg håper studien min vil bidra til interessante og konkrete funn for hvilke pedagogiske praksiser det er ønskelig å løfte og beholde i det norske utdanningssystemet.

Jeg har gjennom fem tilbakelagte år på høyskolen i Innlandet gjentatte ganger i forelesning blitt presentert for begrepet inkludering og hvorfor dette er viktig for elevens sosiale, emosjonelle og faglige utvikling. Interessen for tematikken vokste seg enda større når jeg ble tildelt en svært interessant praksisperiode i en innføringsklasse. Denne erfaringen har vært en stor berikelse i min kompetanse som lærer, og bidratt til at jeg har fått en ny faglig innsikt for en mangfoldig og flerkulturell skole.

Jeg vil veldig gjerne takke alle som har vært bidragsytere på veien mot at jeg nå har fullført min masteroppgave. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene som har bidratt med nødvendige erfaringer og refleksjoner gjennom intervjuer. Deres tillatelse til at jeg kan analysere og drøfte deres egne opplevelser har vært en stor styrke for min studie.

Veilederen min Ana Lucia Lennart Da Silva fortjener også en stor takk for sin uvurderlige innsats. Du har vært en stor støttespiller som har vært opplyst, interessert og tilgjengelig. Dette har gitt meg en følelse av å aldri stå alene i prosessen. Jeg vil også takke min kjære medstudent Marte Bratengen for et meget godt samarbeid i gjennomføring av intervju og transkripsjon av datamaterialet. Du har vært en støttende motivator som har gjort prosessen svært morsom og interessant, med faglige drøftinger, tips og konstruktiv tilbakemelding. Jeg vil også rette en stor takk til mine kollegaer, som har gitt meg en god støtte og fleksibilitet i tilrettelegging av arbeidsforholdene gjennom masterskrivingsprosessen. En siste takk til min kjære samboer Vegard Hagelund Granberg for støtte, omsorg og oppmuntrende ord gjennom hele masterstudiet.

Brumunddal, mai 2022

*Malin Johansen Olsen*

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	8
1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING .....	9
1.3 POLITISK KONTEKST .....	10
1.4 VELKOMSTKLASSE VS. ORDINÆR KLASSE .....	11
1.5 HISTORISK TILBAKEBLIKK .....	12
1.6 TIDLIGERE FORSKNING .....	14
1.7 DISPOSISJON FOR OPPGAVEN.....	15
<b>2. TEORETISK TILNÆRMING OG FORSKNINGSBIDRAG</b> .....	<b>17</b>
2.1 INKLUDERINGSBEGREPET .....	17
2.1.1 Inkluderingsens treenighet: faglig, sosialt og kulturelt.....	19
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV .....	20
2.3 BOURDIEUS PRESENTASJON AV BEGREPENE HABITUS OG SYMBOLSK MAKT .....	21
2.3.1 Habitus.....	22
2.3.2 Symbolsk makt .....	25
2.4 SKOLE – HJEM SAMARBEID .....	26
<b>3. FORSKNINGSDESIGN OG METODE</b> .....	<b>29</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK SYN .....	29
3.1.1 Fenomenologisk perspektiv .....	30
3.2 BAKGRUNN FOR VALG AV METODE .....	31
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju .....	31
3.3 INNSAMLING AV EMPIRI .....	32
3.3.1 Utvelgelse av informanter .....	32
3.3.2 Pilotintervju .....	34
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	35

3.4	FRA LYD TIL TEKST .....	36
3.5	ANALYSE AV DATAMATERIALET .....	36
3.5.1	Fenomenologisk analyse .....	37
3.6	KVALITETSKRITERIER.....	38
3.6.1	Reliabilitet .....	38
3.6.2	Validitet.....	40
3.6.3	Generaliserbarhet.....	41
3.7	FORSKNINGSETISKE PRINSIPPER.....	41
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON AV RESULTATER.....</b>	<b>43</b>
4.1	FORSTÅElsen AV BEGREPET INKLUDERING .....	44
4.2	LÆRERES ERFARING AV INKLUDERENDE UNDERVISNING .....	45
4.2.1	Inkluderingsens treenighet .....	46
4.2.2	Bruke tid til å bli kjent med elever og foreldre .....	47
4.2.3	Strategier for en inkluderende undervisning .....	49
4.2.4	Å bruke andre elever som bidragsytere i inkluderingsprosessen .....	50
4.3	ELEVERS ERFARING AV INKLUDERENDE UNDERIVNSING.....	53
4.3.1	Inkluderingsens treenighet .....	53
4.3.2	Skole – hjem samarbeid .....	57
4.3.3	Fellesskap og tilhørighet .....	58
4.3.4	Tilpasset opplæring .....	60
4.3.5	Samarbeid mellom kontaktlærer og morsmåslærer.....	62
<b>5.</b>	<b>DRØFTING AV EMPIRI OG TEORI.....</b>	<b>66</b>
5.1	INKLUDERINGENS TREENIGHET .....	67
5.1.1	Faglig inkludering .....	68
5.1.2	Sosial inkludering.....	72
5.1.3	Kulturell inkludering .....	76
5.2	BRUKE TID TIL Å BLI KJENT MED ELEVER OG FORELDRE.....	78
5.3	Å BRUKE ANDRE ELEVER SOM BIGRADSYTERE I INKLUDERINGSPROSESSEN .....	83
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON.....</b>	<b>86</b>

---

6.1	FORSTÅElsen AV INKLUDERING .....	86
6.2	FORDELER OG ULEMPER MED VELKOMSTKLASSE OG ORDINÆR KLASSE .....	87
6.3	AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....	89
6.3.1	Forslag til lærere og skoleledelse .....	89
6.3.2	Forslag til styringsdokumenter i lys av den politiske konteksten .....	90
6.3.3	Forslag til videre forskning .....	90
	<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>91</b>
	<b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE .....</b>	<b>95</b>
	<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE.....</b>	<b>98</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER.....</b>	<b>100</b>
	<b>VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE FOR ELEVER .....</b>	<b>103</b>

---

## Sammendrag

Formålet med denne fenomenologiske studien er å etablere kunnskap om hvilke inkluderende strategier som praktiseres i praksisfeltet for inkludering av nyankomne elever. Samfunnsrelatert har Norge behov for økt kunnskap om nyankomne elevers erfaring av inkludering, samtidig som lærere og skoleverket trenger økt kunnskap om inkludering som kan bidra til å forberede læringsvilkårene til elevens beste. Problemstillingen som er styrende for studien er:

«Hva er læreres og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?»

Problemstillingen er undersøkt ved hjelp av seks intervjuer: to lærerintervjuer og fire elevintervjuer. Funnene i studien oppsummeres til tre inkluderende strategier: Inkluderings treenighet, bruke tid til å bli kjent med elever og foreldre, og bruk av andre elever som bidragsyttere i inkluderingsprosessen. I henhold til disse funnene ser det ut til at valg av organiseringsmodell (velkomstklasse eller ordinær klasse) ikke er like avgjørende for inkluderingsprosessen, som kvaliteten og tilpasningen som gjøres for hvert enkelt individ. Funnene er diskutert i lys av inkluderingsbegrepet med hovedvekt på inkluderings treenighet (Olsen, 2013). Vygotskij (2001) og hans sosiokulturelle læringsteori er også sterkt vektlagt, sammen med Bourdieu (1993) sine beskrivelser av de selvskapte begrepene habitus og symbolsk makt. Skole – hjem samarbeidet trekkes også frem som et grunnleggende fundament for god inkluderende opplæring.

Konkluderende viser studien at den Norske skolen har potensialet til forbedring av den inkluderende opplæringen. Elever og lærere er godt fornøyd med sin opplevelse, men reflekterer over endringer som kunne bidratt til en fullkommen inkluderingsstrategi.

## Abstract

The purpose of this study is to contribute on knowledge about teachers' and students' perspectives of strategies for the inclusion of newly arrived students. Teachers and other educational actors need greater knowledge about inclusion that can contribute to preparing the learning conditions for the students' best interests. The study's issues are:

"What are the teachers and students' experiences with strategies for taking care of newly arrived pupils in Norwegian primary and lower secondary schools?"

This study is built on the three forms of inclusion (Olsen, 2013), and also Vygotsky's (2001) sociocultural learning theory, together with Bourdieu's (1993) concepts of habitus and symbolic power.

The issue was investigated through interviews with two teachers and four students. The findings of the study are summarised into three inclusive strategies: (a) three forms of inclusion (academic, cultural and social), (b) spending time getting to know students and parents, and (c) using other students as contributors in the inclusion process. According to these findings, it seems that the choice of organisational model: reception class (*velkomstklasse*) or ordinary class (*ordinær klasse*), is not as crucial for the inclusion process quality of adaptation made for each individual. The collaboration between home and school is also highlighted as a fundamental foundation for good inclusive education.

In conclusion, the study shows that the Norwegian school has the potential to improve inclusive education. Students and teachers are well satisfied with their experience, but they reflect on changes that could have contributed to an ideal inclusion strategy.

---

# 1. Introduksjon

Norges samfunn blir stadig mer mangfoldig etter hvert som tiden beveger seg. Hvordan imøtekommer det norske samfunnet menneskene som flykter, eller kommer til Norge på bakgrunn av kjærlighetsforhold eller i jobbsammenheng? I de aller fleste sammenhenger er barn ufrivillig eller tvunget med på flyttelasset, også flukten til Norge. Hvordan er denne opplevelsen for barnet, og hvordan kan skolen, som Norges viktigste institusjon ta imot og inkludere elevene slik at de får en erfaring av å bli møtt med tilhørighet?

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Overordnet del av læreplanen slår fast at skolen skal arbeide med å utvikle et inkluderende læringsmiljø som gir alle elever likeverdige muligheter, og på den måten hensynta elevenes ulike forkunnskaper, erfaringer og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Stortingsmelding 6 (2019, s. 12) beskriver at et inkluderende fellesskap i skolen vil gi et fundament til å ta vare på samfunnets mangfold og på denne måten videreutvikle demokratiet (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Hovedtemaet for denne masteroppgaven er inkludering, og formålet for studien er å undersøke hvilke inkluderende strategier som praktiseres ute i praksisfeltet, og hva den subjektives erfaring av disse er med hovedfokus på nyankomne elever. Jeg ønsker å ta stilling til i hvilken grad elevene begrenses i undervisningssituasjon, ved manglende norskspråklige kompetanse. Jeg vil også undersøke hvordan de får muligheten til å uttrykke den iboende kunnskapen de besitter fra tidligere skolegang. Hvordan kan skolen håndtere denne problematikken ute i skolen, for å oppnå en god faglig utvikling for alle elever?

Elever skal oppleve at de naturlig er en del av et fellesskap (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Fleksible løsninger for å skape et inkluderende fellesskap for alle elever er i de fleste tilfeller nyttig å iverksette. Det viktigste er at elevene får mulighet til å være seg selv i det inkluderende fellesskapet, og på denne måten ha like muligheter til å utvikle seg i harmoni med egne forutsetninger (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 11). Denne masteroppgaven skal ikke vurdere eller avgjøre om informantene jeg intervjuer gjør eller har gjort sin praksis med lav eller høy kvalitet av inkludering. Hensikten er at studien skal være med på å skape en større forståelse av skolen som et sosialt system. Denne forståelsen uttrykkes i kapittel 5, hvor jeg vil ta for meg drøfting av resultater og teoretiske perspektiver. Denne delen vil basere seg på



intervjuer fra to kommuner som praktiserer inkludering av nyankomne elever på to ulike måter. Forventningen jeg har til det kommende datamaterialet er at praktiseringen av inkludering gjøres på svært ulike måter ute i skolene, men med samme intensjon; et ønske om at alle elever skal utvikle sin sosiale, faglige og emosjonelle evne. Oppsummert vil formålet med denne studien være å utforske lærernes og elevenes erfaringer med inkluderingsstrategier i undervisningen.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

På bakgrunn av min tilbakelagte, interessante praksiserfaring og interesse for inkludering av hele skolens mangfold, har jeg kommet frem til følgende formulering av hvilken problemstilling som ligger til grunn for denne kvalitative studien:

*«Hva er læreres og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?»*

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervjuer som datainnsamlingsmetode. Jeg har gjennomført tre kvalitative intervjuer. Jeg kontaktet informanter fra en kommune som tilbyr nyankomne elever et opplæringstilbud gjennom en velkomstklasse, og en annen kommune som tilbyr elever opplæring i ordinært klasserom. Informantene er to lærere og fire elever. To av elevene har erfaring fra å være en del av en inkluderingsprosess i mottaksklasse. De andre to elevene har erfaring fra oppstart i det ordinære klasserommet sammen med jevnaldrende.

På bakgrunn av de to ulike inkluderingsstrategiene for nyankomne elever har jeg formulert to forskningsspørsmål som skal være til hjelp for å kunne besvare studiens problemstilling:

1. *Hva er læreres erfaring med inkludering av nyankomne elever i ordinært klasserom/ velkomstklasse?*
2. *Hva er elevenes erfaring av de inkluderende strategiene som praktiseres?*

Ved gjennomføring av intervju med lærere vil jeg innhente faglige refleksjoner, nyttige erfaringer og innspill til å besvare mitt første forskningsspørsmål. Ved å intervju elever som besitter opplevelser og erfaring fra egen, tidligere skolegang vil jeg kunne finne svar på mitt andre forskningsspørsmål. Videre i dette kapitlet skal jeg gjøre greie for hva som skiller en

velkomstklasse og et ordinært klasserom. Opplæringsloven (1998, §2-8 ) bruker begrepet innføringsklasse om innføringstilbudet nyankomne elever kan bli tilbudt i noen kommuner, utenom det ordinære klasserommet. Jeg bruker velkomstklase i mine beskrivelser, fordi dette er mest naturlig i henhold til praksiserfaringen min.

Skolen og kommunen er en del av et samfunn som styres av et politisk system. Det politiske systemet setter en rekke føringer for hvordan det norske samfunnet skal operasjonalisere ovenfor beboere og innflyttere i kommunen. Den politiske konteksten som ligger til grunn for studien er bærende for hvordan skolen utvikles og praktiseres i nåtid. Dette vil jeg beskrive nærmere i det følgende.

### 1.3 Politisk kontekst

Norge har i de siste tiårene stått ovenfor en samfunnsendring preget av flerkulturelt og språklig mangfold. Som en av de viktigste institusjoner i det norske samfunnet er skolen pliktig til å gi alle elever likeverdige muligheter for utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen vil være den institusjonen som først vil bemerke økning av det flerkulturelle samfunnet, og derfor må dagens lærere og ansatte i skolen ha kunnskap om hvordan orgnaiseringen på best mulig måte kan imøtekomme nyankomne elever og gi dem likeverdige muligheter i et allerede eksisterende fellesskap. Dette underbygges av opplæringsloven §2-1 (1998) som fastsetter at skolen er pliktig til å gi elever i skolepliktig alder et opplæringstilbud i grunnskolen, hvis elevene skal være i landet i mer enn tre måneder (opplæringslova - oppll, 1998, §2-1).

I opplæringsloven §2-8 står det at elever med minoritetsbakgrunn som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, fordi de har manglende norskferdigheter, har rett til en særskilt språkopplæring (opplæringslova - oppll, 1998, §2-8). For de nyankomne minoritetsspråklige elevene åpner opplæringsloven opp for et innføringstilbud (1998, §2-8). Dette er et tilbud som har mål om at elevene raskt skal lære seg tilstrekkelig norskferdigheter til å følge det ordinære opplæringstilbudet i alle fag. Det står også i opplæringsloven at dette tilbudet kan vare i opptil to år (1998, §2-8).

Som tidligere beskrevet vil jeg i denne studien sette søkelys på hvilke inkluderende strategier som praktiseres ute i den norske grunnskolen, med fokus på inkludering av de nyankomne

---

elevene. Det vil derfor være sentralt å gjøre en presis beskrivelse av hva som kjennetegner de to organiseringsmetodene for inkludering av nyankomne elever.

## 1.4 Velkomstklasse vs. ordinær klasse

Noen kommuner i Norge velger å imøtekomme de nyankomne elevene i ordinær klasse fra elevens første skoledag i Norge. Da skal elevene etter kort tid, få tilgang på morsmåls lærer som språkstøtte i og utenfor klasserommet i korte arbeidsøkter. Grunnleggende norskopplæring kan også gjennomføres i korte økter sammen med en etnisk norsk lærer. For andre kommuner, har kommunen et organiseringstilbud som kan gjenkjennes med det jeg på bakgrunn av min praksiserfaring har valgt å kalle: velkomstklasse. Praksisperioden jeg har erfaring fra la opp til en undervisning med en aldersblandet gruppe med nyankomne elever. Elevene kunne være i velkomstklassen i inntil to år, og etter disse to årene ble all undervisning gjennomført i det ordinære klasserommet til eleven sammen med jevnaldrende. Slik som det står beskrevet i stortingsmelding 6 (2019, s. 11) vil det av og til være nødvendig med et opplæringstilbud utenfor det ordinære klasserommet for at enkelte barn skal lære å utvikle seg, slik som passer eleven best. Når elevene var ferdig i velkomst etter inntil to år, sto ordinært klasserom for tur. Det ordinære klasserommet kunne befinne seg på en annen skole i kommunen. Dette skoleskifte foregikk på bakgrunn av at kommunene som valgte å tilby et innføringstilbud, satte noen skoler i kommunen ansvarlig for å drifte ei innføringsklasse. Det kan derfor være sannsynlig at en nyankommen familie takker ja til tilbud om innføringsklasse, men etter to år må flytte elevene til skolen som tilhører skolekretsen dem bor i. Hvis familien ikke takker ja til et innføringstilbud, har ikke elevene krav på grunnleggende norsk opplæring. Familien kan søke rektor ved skolen om tilrettelagt undervisning på trinnet som i denne sammenheng vil være tilbud om særskilt norskopplæring, men tilbud vil ikke være erstatning av lik kvalitet som ved et innføringstilbud.

Fellesbetegnelsen for ei velkomstklasse eller et innføringstilbud er at opplæringen er en særskilt språkopplæring i egen klasse. Dette kan være en klasse på elevens nærskole, eller en annen skole, men i samme kommune som eleven er bosatt. Dette unntaket kommer tydelig frem i opplæringsloven, §8-1 (1998). Paragrafen beskriver elevens plikt til å få skoleplass på sin nærskole, men at det kan søkes på særskilt grunnlag om å kunne bli tatt inn på en annen skole enn den skolen eleven sogner til (opplæringslova - oppll, 1998, §8-1).

Innenfor organiseringen av ei velkomstklasse, beskriver læreplanen i grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020) hvordan progresjonen mellom nivå 1, 2 og 3 bør være. Beskrivelsen av de ulike nivåene kommer frem i læreplanen for grunnleggende norsk (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utenom de faglige og formelle kravene til opplæringens innhold, er det ingen klare rammer for hvordan en velkomstklasse skal organiseres. Nordahl (2018, s. 90) forteller at en slik velkomstklasse og språkopplæring kan være nyttig for elevene med minoritetsbakgrunn og manglende norskferdigheter, men at skolen imidlertid ikke må glemme hvordan gjennomføringen av et slikt tilbud praktiseres. Nordahl (2018, s. 90) understreker at sett fra et sosialt og fellesskapsorientert syn at tilbudet av velkomstklasse, kan føre til en stor utfordring knyttet til inkludering av minoritetsspråklige elever (Nordahl, 2018, s. 90). En svensk forsker med navn Jenny Nilsson Folke (2015) peker også på interessante funn og refleksjoner knyttet til organiseringen av et innføringstilbud, i sin forskningsstudie. Dette og andre interessante empiriske funn, vil jeg komme inn på i delkapittel 1.6 som tar for seg hva tidligere forskning på feltet viser. Før denne delen vil det være interessant å trekke frem noen historiske tilbakeblikk som ligger til grunn for skolens undervisningsform og organisering i dagens skole.

## 1.5 Historisk tilbakeblikk

Morken (2017, s. 68) stiller seg i sin skriving spørrende til om inkluderingsbegrepet har oppnådd de intensjoner som samfunnet har til dette begrepet. Han stiller seg spørrende om skolen i dagens samfunn har oppnådd likestilling og deltakelse for alle? Har vi et samfunn og skoleverk i dag, som unnviker en «ikke-kategoriserende inkluderingsforståelse og inkluderingspraksis?» (Morken, 2017, s. 68). For å få innblikk i utviklingen av begrepet inkludering, vil det være nyttig å gjøre et historisk tilbakeblikk av begrepet. Det viser seg å være to politiske bemerkelser som har påvirket den norske skolen og inkluderingsbegrepet gjennom tidene. Enhetsskolen som er en pedagogisk reformidè (Bachmann & Haug, 2006), og Salamanca-erklæringen som er en internasjonal erklæring i regi av FN (NOU 2009:18). Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for de to politiske bemerkelsene som en viktig bakgrunn for studiens tematikk.

Den norske politikken fikk øynene opp for inkludering etter deltakelse i Salamanca-erklæringen i 1944 (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Erklæringen fremstår i dag som et viktig dokument sett fra et spesialpedagogisk perspektiv, med mål om å forandre skolens

praksis ut fra skolens tradisjon (Bachmann & Haug, 2006, s. 96). Erklæringen har et stort fokus på alle elevers utbytte av skolen, og variasjonen mellom elever. Altså kan denne erklæringen ses på som en avgjørende faktor for hvordan skolene i dag forstår begrepet inkludering (NOU 2009: 18). Denne erklæringen fokuserte på skolens evne til å imøtekomme alle barn og gi dem en tilpasset opplæring uavhengig av hvilken bakgrunn elevene har (Bachmann & Haug, 2006). Erklæringen skulle også normaliserer forskjellene mellom oss mennesker ved å skape en målsetting om at skolen skulle være tilpasset alle (Bachmann & Haug, 2006, s. 88). Lærerne og andre ansatte ved skolen skulle gjennomføre en inkluderende praksis som danner mennesker som ønsket et inkluderende samfunn. I dagens skole vil denne erklæringen kunne få best utbytte ved å se elevene som et sosialt felleskap fremfor å se enkeltindividene og fokusere på forskjeller mellom elever (Bachmann & Haug, 2006, s. 88).

Påfølgende år kom tanken om enhetsskoleprinsippet frem i lyset. Denne pedagogiske reformideen bygger på en utstrakt tanke om å gå bort ifra individualisering og organisatorisk differensiering, til tiltak for individet uten at det går på bekostning av individets fellesskapsfølelse og deltakelse (Bachmann & Haug, 2006, s. 15). Reformen startet allerede midt på 1900-tallet, og tanken har vært underliggende for grunnskoleutviklingen siden den gang (Nilsen, 2017, s. 165). Nilsen (2017, s. 21) nevner i denne sammenhengen mønsterplanen av 1974, som bygger på tanken om at klassen ble sett på som et fellesskap men med muligheter for det skolen i dag kjenner som tilpasset opplæring (Nilsen, 2017, s. 21). Ifølge Bachmann & Haug (2006, s. 14) er det også naturlig å nevne læreplanreformen L97 når det snakkes om tankene bak enhetsskolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 14). Denne læreplanen ble basert på en tanke om en likeverdig opplæring som kan knyttes til prinsippene som enhetsskolen la til grunn «*Einskapsskolen skal femne elevgrupper med eit mangfald av føresetnader og føre dei til vidare vekst og virke på tvers av ulikskapar*» (2006, s. 88–89). Duesund (2017, s. 165) skriver i sitt kapittel at inkluderingsbegrepet kan sies og overtatt plassen til integreringsbegrepet under utarbeidelsen av læreplanen i 1997. Samfunnet ønsket å unngå kategorisering av enkeltindivider uavhengig av kategorier eller diagnoser. Duesund (2017, s. 165) stiller seg i nyere tid spørrende om dette begrepskifte kunne ses i sammenheng med den moderne tanken om at alle elever har rett til å høre til i det sosiale fellesskapet (Duesund, 2017, s. 165).

---

I utviklingen av enhetsskole prinsippet påpeker Bachmann & Haug (2006, s. 30) imidlertid at det oppsto et komplimentert forhold mellom individets subjektive erfaringer, forutsetninger og fellesskapets rammer og bestemmelser. Ved å se denne pedagogiske reformidèen i sammenheng med dagens skoleideologi, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskriver Bachmann & Haug (2006, s. 14) forståelsen av tilpasset opplæring i sammenheng med likeverd, som vil gi rom for mangfoldighet innenfor tanken om en inkluderende enhetsskole (Bachmann & Haug, 2006, s. 14).

I tråd med dette historiske perspektivet kan det belyses at intensjonene for skoleutviklingen og prosessen fra integrering til inkludering har vært et mål og en dynamisk prosess i mange tiår. Salamaca-erklæringen satte i gang en prosess i 1944, og senere kom enhetsskolen som en pedagogisk reformidè til synet, og dro med seg blant annet M74 (Kirke- og undervisningsdepartement, 1974) og L97 (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Allikevel er det ikke et tiår som har feiret en målgang for intensjonen. Dette kan underbygge tanken om at skoleutvikling er en prosess som hele tiden vil bevege seg dynamisk med samfunnssituasjonen i Norge. Samtidig kan dette være en indikasjon på at dokumentene fra politiske bemerkelser ikke samsvarer med praksisen som brukes ute i skolene. Det kan derfor hevdes at innholdet i politiske dokumenter og praktisk gjennomføring i skolen er to ulike indikasjoner. I tråd med den politiske konteksten, og studiens relevante historiske tilbakeblikk vil det være svært interessant å innledningsvis gjøre greie for tidligere forskning som er gjort på feltet. Dette vil jeg i det følgende gjøre greie for.

## 1.6 Tidligere forskning

Tidligere forskning på nyankomne elever i Norge, og hvilke behov de har i opplæringen er begrenset (Kulbrandstad & Dewilde, 2016). Det er tidligere gjort studier for ulike kartlegginger og tilstandsrapporter (Rambøll, 2013) for nyankomne elever i det norske utdanningssystemet, men det er mangel på studier som tar for seg hvorfor det er forskjeller mellom opplæringsvilkårene til ulike nyankomne grupper (Kulbrandstad & Dewilde, 2016). Tidligere forskning tar blant annet kvalitativt for seg ungdomstrinnet og den videregående opplæringen, med intervjuer basert på elever som sent i skoleløpet ankommer Norge med manglende eller ingen skolebakgrunn (Svendsen & Thorshaug, 2014). Mitt mål er ikke å

oppnå at funnene i empirien til denne studien skal formidle kunnskap bare til lærere i grunnskolene, men konkluderende peke på noen viktige aspekter for å lykkes med inkludering av en nyankommen elev. Som jeg nevnte innledningsvis skriver Nordahl (2018, s. 90) på bakgrunn av tidligere forskning, at innføringstilbud og særskilt språkopplæring på en side fører til språktilegnelse, men at det på en annen side, utfordrer elevens inkludering sosialt. Studien trekker fram at konsekvensene viser seg å gå ut over jevnaldrendefellesskapet på skolen og på fritiden (Nordahl, 2018, s. 90).

Forskeren Folke (2015) har gjort et omfattende feltarbeid som bygger på det samme temaet som denne studien; inkludering av nyankomne elever. Kapittelet har fått tittelen «Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering?» (Folke, 2015, s. 37). Denne tittelen er svært oppsummerende for mange av de viktige funnene Folke (2015, s. 71–74) har kommet frem til i sin studie. Formålet til denne studien var å undersøke hvordan nyankomne elever erfarer praktiseringen av velkomstklasse, og videre hvordan overgangen til ordinær undervisning blir for disse elevene (Folke, 2015, s. 38). I analysearbeidet til Folke (2015, s. 48–71) belyses det interessante funn som kan ses i sammenheng med Morken (2017, s. 68) sin beskrivelse av begrepet integrering. Folke (2015, s. 71–74) uttrykker derfor svært skepsis til praktiseringen av et slikt inkluderingstilbud i sin studie. Samtidig påpeker Folke (2015, s. 48–71) høy grad av tilstedeværelse både når det handler om den sosiale tryggheten og kvalitet på pedagogisk arbeid i velkomstklassen, noe som var fraværende for elevene i de ordinære klasserommene.

I konklusjonen til denne studien kommer det frem en belysning om at velkomstklasser handler om en form for inkluderende ekskludering. Folke (2015) mener dette på bakgrunn av at elevene innenfor velkomstklassen er svært godt inkludert, men i liten grad utenfor denne organiseringen. Elevene går fra noe trygt og godt, til noe utrygt og utilstrekkelig. På en annen side er den ordinære opplæringen også en inkluderende ekskludering fordi elevene fysisk er inkludert, men faglig og sosialt behøver ikke undervisningen å nødvendigvis være så inkluderende til enhver tid.

## 1.7 Disposisjon for oppgaven

I denne studien vil jeg videre i kapittel 2, presentere de teoretiske tilnærmingene og forskningsbidragene som vil være grunnlaget for undersøkelsen. De to hovedteoretikerne

som ligger til grunn for denne studien er: Lev Vygotskij og Pierre Bourdieu. Den første teoridelen vil ta for seg det sosiokulturelle perspektivet med fokus på læringsteori. Videre vil jeg komme inn på Bourdieu sin teori om habitus, som en svært naturlig del av oppgavens teoretiske perspektiv. Jeg vil også komme inn på Bourdieus teori om makt, i henhold til hvilken virkning språket kan ha for tematikken i denne studien.

I kapittel 3 skal jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen til denne studien. Her vil jeg gi en beskrivelse av metodologien som ligger til grunn for den gjennomførte studien. Videre vil jeg gi en beskrivelse av den vitenskapsteoretiske retningen, fenomenologi. Jeg vil naturligvis også presentere prosessen fra innsamling av data og gjennomføring av intervju, til transkribering av intervjuene og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis på kapitlet vil jeg komme inn på forskerens rolle og hvilke kvalitetskriterier som ligger til grunn for datainnsamlingen.

I kapittel 4 vil jeg presentere hvilke funn som ble gjort under datainnsamlingen, og i påfølgende del, kapittel 5 vil jeg reflektere og drøfte over funnene, og se disse i sammenheng med de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for oppgaven. I det siste kapitlet (kapittel 6) vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner og en helhetlig konklusjon for studien.



## 2. Teoretisk tilnærming og forskningsbidrag

I dette kapittelet vil jeg presentere de teoretiske perspektivene som vil være bakgrunnen for analyseprosessen til de empiriske funnen og drøftingskapittelet for denne studien. Det ligger flere teoretiske perspektiver til grunn for denne studien. En teoretisk forankring av hva studien legger fokus på innenfor inkludering, med en oppfølgende del av inkluderingens treenighet: faglig, sosial og kulturell inkludering (Olsen, 2013, s. 56). Studien vil også inkludere et sosiokulturelt perspektiv med tankegodset fra Lev. S. Vygotsky. De to siste teoretiske tilnærmingene jeg skal presentere omhandler begrepet *habitus* og *symbolsk makt*. Begrepene har sin opprinnelse i den franske sosiologen Pierre Bourdieu.

### 2.1 Inkluderingsbegrepet

Engen (Westerheim & Tolo, 2014) skriver i sitt kapittel om Norge som en mer språklig og mangfoldig nasjon, historisk sett. Norge har tatt imot flere innvandrere og det krever at skolene gjør et stykke arbeid for å skape et nytt inkluderende fellesskap der alle passer inn. Bachmann og Haug (2006, s. 89) har gjort en rekke forskningsstudier på begrepet inkludering, og beskriver inkludering slik: «inkludering handler om å utvikle kvaliteten av undervisningen, organisering av undervisningen, innholdet i undervisningen, arbeidsmetodene i undervisningen, de sosiale og kulturelle relasjonene i undervisningen og resultatet av undervisningen for alle» (Bachmann & Haug, 2006, s. 89). Begrepet inkludering stiller markante krav til opplæringskvaliteten og det sosiale felleskapet for alle elever. Inkludering setter ifølge Haug (2014, s. 17) krav om deltakelse, medbestemning, utbytte og følelsen av å være en del av et fellesskap (Haug, 2014, s. 17). En inkluderende lærer må unngå å invitere flerkulturelle elever inn i et allerede eksisterende fellesskap, det må bygges et nytt fellesskap som passer alle enkeltindivider (Westerheim & Tolo, 2014). Holmberg og Ekeberg (2016, s. 30–31) påpeker nødvendigheten av å differensiere undervisningen både med hensyn til mangfoldet, men også med hensyn til enkeltindivider i en klasse (Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 30–31).

Bachmann og Haug (2006, s. 89) beskriver inkluderingsbegrepet ved hjelp av fire kriterier for hvordan skolen skal operasjonalisere og sikre at opplæringen inkluderer hele elevmangfoldet. Det første og andre kriteriet omhandler å øke fellesskapsfølelsen slik at alle

elever kan delta i gruppen eller klassen, og at ingen får tildelt en rolle som tilskuer. Å føle seg bidragsytende i fellesskapet skal være fremtredende et eller annet vis for alle elever. Det tredje kriteriet Bachmann og Haug (2006, s. 88–89) legger frem omhandler en økt demokratisering av hele elevgruppen, som vektlegger å høre alle elever stemmer. For at dette kriteriet skal kunne oppnås må det siste og oppsummerende kriteriet også være oppfylt, og det omhandler at alle elever møter et opplæringstilbud som er tilpasset dem sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89). Holmberg og Ekeberg (2016, s. 33) supplerer de fire kriteriene til Bachmann og Haug (2006, s. 88–89), med tre sentrale spørsmål en lærer bør stille seg før praksisen defineres som inkluderende for alle elever. «Har eleven tilhørighet i fellesskapet? Har eleven delaktighet i fellesskapets goder? Har eleven medansvar for oppgaver og forpliktelser?» (Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 34).

Målet med de fire skisserte arbeidsoppgavene (Bachmann & Haug, 2006, s. 88–89) og de tre sjekklister spørsmålene (Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 33) er at flest mulig elever skal oppnå høyest mulig kvalitet på opplæringen. For at flest mulig elever skal kunne oppnå dette understreker Holmberg (2017, s. 95) viktigheten av at lærere har gode innarbeidede strategier for hvordan inkluderingsprinsippene kan imøtekommes for hele mangfoldet i skolen. Ifølge Bachmann & Haug (2006, s. 89) kan de fire punktene også gjennomlyse et nært bånd mellom inkludering og tilpasset opplæring. De bemerker at prinsippet for disse to begrepene underbygger påstanden om at elevene har krav på en opplæring som imøtekommer deres sosiale og faglige behov (Bachmann & Haug, 2006).

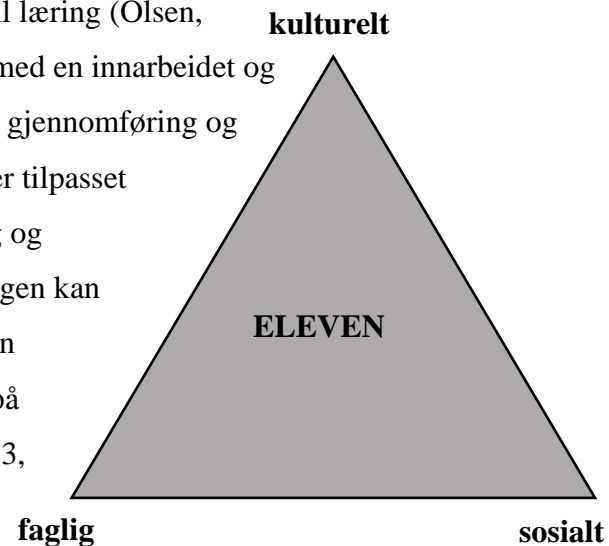
Haug (2014, s. 12) påpeker at det ikke eksisterer en akseptert definisjon av begrepet inkludering, og at dette kan være grunnen til at praksisen ute i skolene for en inkluderende opplæring er svært variert (Haug, 2014, s. 14). Denne variasjonen kommer i all hovedsak av inkludering som et svært vidt begrep, og som omfavner blant annet inkludering av flerkulturelt mangfold som vil være mitt fokusområde i denne oppgaven. Bachmann og Haug (2006, s. 95) uttrykker at tidligere forskning beskriver inkluderende læring med ord som «deltakende, mestring, fellesskap, involvering og læring» (Bachmann & Haug, 2006, s. 95). Videre i denne studien vil fellesskapsfølelsen som Bachmann og Haug (2006, s. 95) trekker frem, vektlegges i refleksjonsdelen av inkluderingsbegrepets innhold.

Holmberg (2017, s. 95) trekker frem den sosiale, organisatoriske og fysiske dimensjonen av inkludering som tre svært viktige fokusområder. Den sosiale fordi denne dimensjonen setter søkelys på det relasjonelle mellom elever og lærere. Den organisatoriske og fysiske fordi aktive deltagende elever øker med lærerens gode planlegging og organisering til fellesskapet

(Holmberg, 2017, s. 95–96). Med dette i betraktning vil jeg nå presentere Olsen (2013) sin beskrivelse av inkluderingens treenighet: faglig, sosial og kulturell.

### 2.1.1 Inkluderingens treenighet: faglig, sosialt og kulturelt

Læring står sentralt i skolen. Både faglig, sosial og kulturell læring (Olsen, 2013, s. 94). Tilpasset opplæring har fått en naturlig plass med en innarbeidet og automatisk del av lærerens undervisningshverdag både ved gjennomføring og planlegging av undervisningen. Ifølge Olsen (2013, s. 56) er tilpasset opplæring relatert til «lærestoff, arbeidsmåter, organisering og læremidler» (Olsen, 2013, s. 56). Basert på denne forklaringen kan tilpasset opplæring ifølge Olsen (2013, s. 56) forstås som en forutsetning for en inkluderende skole, uten å være svaret på hvordan en inkluderende skole skal praktiseres. Olsen (2013, s. 56) bruker i sin skrijving stortingsmelding 16 (NOU 2003: 16) som et underbyggende statlig verk for sine teoretiske perspektiver. Den rettslige meldingen hevder at det faglige prinsippet til inkluderingsbegrepet på mange måter samsvarer med tilpasset opplæring, og kriteriene for å oppnå begge begreper kan relateres til hverandre (NOU 2003: 16, s. 83–84). Faglige dimensjoner er basert på dette som en sammenhengende faktor for begrepene tilpasset opplæring og inkludering. På en annen side skiller disse to begrepene seg betydningsfullt fra hverandre, og utgjør treenighetens to siste hjørner av inkluderingens treenighet: sosialt og kulturelt (Olsen, 2013, s. 56). Som *figur 1* viser befinner eleven seg i senter av en faglig, sosial og kulturell inkludering kontinuerlig. Eleven vil bevege seg mellom de tre dimensjonene, og naturligvis vil fokuset for hvilken dimensjon eleven befinner seg innenfor være dynamisk.



*Figur 1: Inkluderingens treenighet: faglig, sosialt og kulturelt*

I henhold til sosial inkludering, peker Olsen (2013, s. 129) på en svært viktig dimensjon av og tilpasses et allerede eksisterende fellesskap. Det kan for elever være lettvintheten som overtar fornuften og på denne måten kan påvirke fremtiden. Prosessen med å bli akseptert av et fellesskap kan være problematiserende for noen, og en enkel sak for andre. Elever som opplever denne prosessen kan «ubevisst akseptere sin fremmedhet og på den måten bidra til å styrke eksklusjonsprosessene ved at de trekker seg fra samvær» (Olsen, 2013, s. 129). I et

slikt tilfelle er det svært viktig at skolen står med støttebein som en innarbeidet del av skolens visjon, og som et satsningsområde for hele skolens kollegium. Olsen (2013, s. 129) avslutter sitt ene kapittel med et treffende og relevant utsagn «et felles ansvar mot et felles mål» (Olsen, 2013, s. 129). Dette understreker viktigheten av skolen som et system. Med et trygt og stabilt kollegium som spiller på lag, og bidrar til å nå et felles mål, vil skolen kunne lykkes med å ha elever som føler seg som en del av et trygt fellesskap som gir dem muligheten til å blomstre etter egne forutsetninger. I skoleperspektivet, handler kulturell inkludering ifølge Olsen (2010) om at elevene skal få opplevelsen av at den kulturelle opprinnelsen til eleven blir ivaretatt. På en slik måte at elevene opplever en likeverdig mulighet til å delta i skolearrangementer og aktiviteter som arrangeres (Olsen, 2010). I det neste teoretiske perspektivet, vil den kulturelle dimensjonen ligge som en fundamental bakgrunn for Vygotsky (2001) tankegods om det sosiokulturelle læringsperspektivet.

## 2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Den russiske psykologen Lev. S. Vygotsky har vært en svært viktig bidragsyter til den moderne læringsforskningen. Vygotsky (2001) har etterlatt seg en rekke teorier om læring som er sentrale for det pedagogiske arbeidet. Viktigst av alle hans tankegods, sies å være den sosiokulturelle læringsteorien (Witteck, 2021).

Enhetsskolen er sentralt å trekke inn i denne sammenhengen (Eriksen, 2013). Ideen om enhetsskolen ble for over 40 år siden et forankret fundament i det politiske systemet. Enhetsskolens prinsipp sier at skolen er for alle og bygger på et krav om en likeverdig og tilpasset opplæring (Eriksen, 2013). Tilsvarende mener Vygotsky (2001) at barn er født sosiale, og at mennesker utvikles i interaksjon med de sosiale fellesskapene dem inngår i (Vygotsky, 2001). I et sosiokulturelt perspektiv står kommunikasjonen som et viktig bindeledd mellom elevene og omgivelsene (Säljö, 2001).

«Vi speiler oss selv i andre og gjennom en speiling danner vi en oppfatning av hvem vi egentlig er» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) hevder at det sosiale kommer før det individuelle. De understreker at mennesker må mestre noe sammen med andre før de kan klare å mestre noe alene. Videre skriver Säljö (2001, s. 131) at mennesker handler med utgangspunkt i tidligere erfaringer både bevisst og ubevisst. Denne konstitueringen av handling og praksis er det mest grunnleggende perspektivet som ligger til

---

grunn for en sosiokulturell tradisjon. Säljö (2001, s. 131) trekker i denne sammenhengen frem et interessant eksempel som konstituerer praksis og handling:

«Hvis du får spørsmålet “hvordan går det” i heisen av naboen din som er lege, svarer du med hvordan dagen din har vært som en invitasjon til en samtale mens heisen går. Om du derimot hadde fått dette spørsmålet på kontoret hans når du skulle undersøkes, ville forventningen til svar vært noe annet» (Säljö, 2001, s. 131).

Dette underbygger Vygotsky (Wittek, 2021, s. 168) sin beskrivelse av hvordan læring og kognisjon bør forstås. Forståelsen bygger på et komplekst og individuelt syn, og kommunikasjon påvirkes av konteksten mennesket befinner seg i. Men det er ikke realistisk å anta at dette er det samme for alle individer. Som individ reagerer vi forskjellig i situasjoner eller utfordringer som fremstår like (Säljö, 2001, s. 132).

I sosiokulturelle situasjoner fungerer psykologiske redskaper som strukturerende ressurser som igjen muliggjør tolkning og tilstrekkelig handling for individene i de sosiale kontekstene. Læring bidrar til kunnskap som utvider handlingsmønsteret med mentale og fysiske strategier for å øke kompetansen i den sosiale situasjonen. I følge Säljö (2001, s. 155) blir resultatet av dette, en endring i vårt intellektuelle og kommunikative repertoar, men også i reaksjonsmønsteret vårt. Individets evne til å forstå innholdet i sosiale aktiviteter øker ved et slikt resultat, og på denne måten kan det ifølge Säljö (2001, s. 155) hevdes at det «ytre» og «indre» er adskilt (Säljö, 2001, s. 155).

## 2.3 Bourdieus presentasjon av begrepene habitus og symbolsk makt

Den franske sosiologen og antropologen Pierre Bourdieu er kjent for mange sosiologiske arbeid, som i de siste tjue årene har blitt svært kjent i internasjonal samfunnsforskning (Engelstad, 1999, s. 43). Bourdieu sin personlige erfaring fra å være en landsbygutt som klarte seg svært godt i utdanningssystemet, var en nytteverdi kilde som utgangspunkt for de teoretiske perspektivene Bourdieu hadde. De personlige erfaringene skulle imidlertid ikke være en selvbiografi, men en erfaring som ga Bourdieu stor innsikt i hvordan mennesker tilpasser seg sosiale kontekster ut fra tidligere livserfaringer (Wilken, 2008, s. 14). Ifølge Wilken (2008, s. 13) ble denne personlige bakgrunnen bidrag for flere av Bourdieu sine tankesett.

Wilken (2008, s. 31) hevder at Bourdieu forholdte seg svært kritisk til begrepet teori, og ønsket ikke å presentere sine verk og sentrale begreper som teorier (Wilken, 2008, s. 31). Begrepene han har utviklet skal forstås som strategier for hvordan ulike tankesett henger sammen med empirisk forskning (Wilken, 2008, s. 7–8). Bourdieu hevder derfor at hans begrep er dynamiske, og grunngir dette med relasjoner i henhold til hvordan mennesker tilpasser seg den sosiale konteksten ut fra tidligere erfaringer fra lignende sosiale kontekster (Bourdieu, 1995). Med dette kan Bourdieu oppsummerende snakke om sine begreper som en teori prosess istedenfor teori bygging, og det derfor umulig å presentere en definisjon av Bourdieu sine begreper (Wilken, 2008, s. 8). Når det er nevnt, ønsker jeg videre å presentere hvilken forståelse av begrepene habitus og symbolsk makt som ligger teoretisk til grunn i denne studien.

### **2.3.1 Habitus**

Et av de mest kjente verkene til Bourdieu (1995) er hans begrep om habitus. Habitusbegrepet kan spores tilbake til Thomas Aquinas og hans oversettelse av Aristoteles sitt «hexis-begrep» (Wilken, 2008, s. 35). Bourdieu (1995) har i sin lange karriere som sosiolog, bevisst vært fraværende fra en målsetting om å utvikle en rekke teorier. Habitusbegrepet er et fremsatt begrep av Bourdieu (1995), som hans første gjengivelse av et allerede eksisterende begrep. Begrepet uttrykker en teori om praksis (Bourdieu, 1995, s. 52). Bourdieu (1995) mente at habitusbegrepet førte med seg en forklaring av en livslang prosess, og omtalte begrepet i sammenheng med teori om praksis som beskriver en konstruksjon av kunnskap (Bourdieu, 1995, s. 52). Begrepet kan henholdsvis relateres til en prosess som har oppdaget relasjonene som underligger individet og det sosiale rommet (Bourdieu, 1995, s. 52–53).

Habitusbegrepet blir en naturlig del de teoretiske perspektivene i denne studien. Bourdieu (Bourdieu, 1995, s. 53) mente at habitus blir formet av de personlige erfaringene mennesker står ovenfor i de sosiokulturelle miljøene dem vokser opp i (Bourdieu, 1995, s. 53). Denne studien undersøker nyankomne elevers inkluderingsprosess, og elevene kan som enkeltindivider ifølge Bourdieu (1995) stå ovenfor ulike dynamiske relasjoner i den sosiale konteksten (Bourdieu, 1995, s. 53–54). Det kan derfor være svært sannsynlig å hevde at den sosiokulturelle læringsteorien henger tett sammen med habitus. Elevene utvikler seg i

interaksjon med omgivelsene rundt, som videre har påvirkning på hvordan vår tilstand/habitus blir. Habitus skapes altså gjennom en sosialiseringssprosess og handlinger, oppfattelser og forståelser formes ut fra skapelsen som fremkommer når mennesket møter nye sosiale situasjoner eller handlinger (Bourdieu, 1995, s. 52–53). På denne måten kan habitusbegrepet ifølge Wilken (2008, s. 36) ses i sammenheng med begrepet kultur, med bakgrunn i de dynamiske relasjonene som finnes mellom et individ og dets sosiale kontekst. Allikevel argumenterer Bourdieu for at begrepet habitus fremkommer mer levende og mindre mektig sammenlignet med begrepet kultur.

Bourdieu omtaler habitusbegrepet som sterkt generativt på denne måten:

«[det er] En slags transformerende maskin, som får oss til å 'reprodusere' de sosiale forholdene vi selv har skapt, men på en relativt uforutsigbar måte, slik at man ikke bare kan bevege seg enkelt og mekanisk fra en kunnskap om produksjonsforholdene til en kunnskap om produkter» (Bourdieu, 1993, s. 87).

Bourdieu (1993, s. 87) beskriver med dette det sosiale liv som uforutsigbart, uten regler og automatikk. Mennesker som enkeltindivider improviserer gjennom dynamikken i tilværelsen. Og habitusbegrepet fungerer derfor som en forklaring på menneskers tilpasning til de ulike sosiale kontekstene, og med utgangspunkt i deres egen forforståelse av den situasjonen individet befinner seg i. Når individperspektivet diskuteres i denne sammenhengen, er det verdt å trekke frem den kroppslige sammenføyningen av habitus som Wilken (2008, s. 37) gjenforteller om Bourdieu sine teoretiske perspektiver. Bourdieu mener at denne kroppslige erfaringen av habitus indikerer at det sosiale er innleiret i kroppen som en naturlig del av oss. Denne skjulte mekanismen kan være til hindring for bevegelsen i den sosiale konteksten. Slike skjulte mekanismer som gjør det vanskelig for sosial mobilitet kan være normene som ligger til grunn for et allerede eksisterende fellesskap (Wilken, 2008, s. 37).

Sosiokulturell læringsteori som beskrevet i forrige delkapittel er nært knytte til sosialisering og tanken om å lære i et sosialt fellesskap. Habitus er et produkt av sosialiseringssprossen mennesker står ovenfor som individer i et tidlig liv. Disse erfaringene fra sosialisering i primære og sekundære arenaer vil være utgangspunktet for hvordan mennesker velger å handle i de videre lignende situasjonene mennesker blir stående ovenfor. Barndomsårene er

fylt med en ubevist internalisering av normer for den gjeldende sosialiseringsarenaen (Bourdieu, 1995, s. 52). Normene som er forankret i kroppen og som skjer ubevist, kan for eksempel være holdning til å sitte, stå og snakke i de ulike sosiale kontekstene. Disse kroppslige tegnene indikerer at kroppen formes av habitus og at den også uttrykkes av habitus. Det betyr at flere andre kroppslige tegn også relateres til menneskers habitus. Vekt og kroppslukt er også viktige komponenter som er med på å forme den individuelle og kollektive habitus. Wilken (2008, s. 37) skriver i sin oppsummering av Bourdieus sitt arbeid at habitus er individuell, kollektiv og samfunnsmessig på en og samme gang, noe som Bourdieu (1995, s. 52–65) indikerer i sin skrivning om egen teoribruk også. Individuell fordi tidligere erfaringer, individets egen historie og personliggjøring av det sosiale implementeres som en del av individet. Det sosiale forstås som begrensninger individet har til seg selv i sosiale kontekster og i de personlige valgene. Habitus kan sies å være kollektiv fordi mennesker tilegner seg et sosialt miljø som danner et fellesskap. Videre kan habitus også argumenteres med i sammenheng med et samfunnsmessig perspektiv fordi den hjelper oss mennesker til å akseptere og opprettholde ulikheter i samfunnet bevisst og ubevisst (Bourdieu, 1995, s. 52–65). Wilken (2008, s. 37–38) påpeker i denne sammenheng at denne beskrivelsen av den individuelle, kollektive og samfunnsmessige habitus er preget av et harmonisk glansbilde. Slik er ikke den normale hverdag for alle individers livsverden. Mange mennesker lever liv med objektive strukturer som stemmer med de strukturene som normer for individets habitus, men for mange mennesker i verden er det drastiske og inngripende brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer som ligger til grunn for habitus (Wilken, 2008, s. 37–38). Mennesker kan også oppleve at habitus er i utakt med dems livsverden. Wilken (2008, s. 38) eksemplifiserer dette til «flyktninger, innvandrere, arbeidsløse og alvorlig syke» (Wilken, 2008, s. 38). Dette kan gi individene personlige tragedier og sosiale fornyelser. For individene som opplever dette vil habitus være en livslang prosess (Bourdieu, 1995, s. 52).

Forandringen i habitus vil være knyttet til de ytre omgivelsene til individet, men det er ingen automatikk i disse omgivelsene. For en flyktning som erfarer nye vaner, eller adoptivbarn som må tilpasse seg andre sosiale omgivelser, må det forekomme en sosial forankring og individuell og gjensidig aksept mellom individet og det sosiale miljøet, som kan oppleves som en problematisk prosess (Wilken, 2008, s. 38–39).

Indikasjonen til Bourdieu (1995) sin teori om habitus viser til at lærere og andre ansatte i profesjonen, bærer med seg en habitus som er formet av egne opplevelser av hvordan egen



---

oppdragelse i livsårener har vært. Dette vil forme hvordan mennesker møter barn i jobbsammenheng. På denne måten kan habitus indikere et individpreget perspektiv. For ansatte med utdanningen innenfor profesjonen, vil denne kunnskapen også være med å forme vår egen habitus, og hvordan den ansatte reagerer i interaksjon med andre viktige samarbeidskomponenter i jobbsammenheng (Bourdieu, 1995, s. 52–53).

### 2.3.2 Symbolsk makt

I det foregående delkapittelet presenterte jeg begrepet habitus som er et av de begrepene Bourdieu har gjort seg kjent med innenfor internasjonal samfunnsforskning. Hans arbeid med begrepene makt og symbolsk makt er to andre viktige og underliggende begrep innenfor sosiale situasjoner som Bourdieu har gjort en mengde arbeid med. Engelstad (1999, s. 43) understreker dette i sin skriving med å referere til Bourdieu sine arbeid. Alle hans verk bunner ifølge Engelstad (1999, s. 43) med interessen for å avdekke de skjulte maktforholdene som bidrar til ulikhet i de sosiale kontekstene (Engelstad, 1999, s. 43). Feltbegrepet er et annet begrep beskrevet av Bourdieu og han mener at makt skapes mellom ulike felt (Wilken, 2008, s. 79). I samfunnet har maktbegrepet ifølge Engelstad (1999, s. 11) et negativt ladd fenomen som deltakerne i samfunnet egentlig kunne vært foruten. Han understreker at det moderne samfunnet er avhengig av regulering innenfor handlinger i samfunnet for at det skal være fungerende. På denne måten mener Engelstad (1999, s. 11) at makt er en gode.

Et sosialt hierarki preges av ulikhet og asymmetrisk ressursfordeling. Det finnes både deltakere i det sosiale systemet som kategoriseres som dominerende innenfor mengde kapital og sosial status, men også mennesker som underdanige i henhold til både kapital og sosial status. I samfunnet er denne ulikheten akseptert og forekommer i alle store og små sosiale hierarkier (Wilken, 2008, s. 67). Bourdieu har ifølge Wilken (2008, s. 67) vært svært interessert i hvordan denne aksepten av ulikhet i samfunnet vedlikeholdes og bevares.

Bourdieu (1996, s. 38) beskriver symbolsk makt som usynlig makt mellom deltakere. Deltakerne i det sosiale systemet ligger ifølge Bourdieu (1996, s. 38) innenfor en av tre mulige dimensjoner: 1) deltakeren er uvitende om at makt er en underliggende faktor i relasjonen, 2) deltakeren ligger under makten, eller 3) deltakerne utøver makt. Bourdieu

(1996, s. 38) mener at alle mennesker har en underliggende usynlig makt i alle sosiale interaksjoner mellom alle mennesker enten det er i familierelasjon, i jobbsammenheng eller i fritidssituasjoner.

Han beskriver den sosiale makten som makt til å danne en virkelighet som etablerer en sosial verden (Bourdieu, 1996, s. 38). Videre legger han til at den verdensoppfatningen som blir dannet må virke troverdig ovenfor andre deltakere i den sosiale konteksten slik at deltakerne tror på den, anerkjenner den eller forandrer den (Bourdieu, 1996, s. 45). Definisjonen Bourdieu (Wilken, 2008, s. 68) beskriver også hva symbolsk vold er, og beskriver at dette handler om at deltakere bruker makt til å få en bestemt virkelighetsforståelse, og til å fremstå som sannhet ovenfor andre deltakere det sosiale system. På denne måten kan mennesker forstå at symbolsk vold ikke handler om fysisk makt, men at det ifølge Bourdieu (Wilken, 2008, s. 68–69) forstås som en usynlig makt hvor ingen av deltakerne i det sosiale systemet erkjenner maktutøvelsen.

Ifølge Engelstad (1999, s. 10) er det på den ene siden åpenbart at makt utøves av mennesker. Men han problematiserer også perspektivet at alle handlingene er satt sammen i et system som umuliggjør å se på makt som utøvelsen av en enkelthandling. Bourdieu argumenterer ifølge Engelstad (1999, s. 10) med dette i lys av slektskap fordi sosiale klasser må ses fremfor kjønn. Denne utøvende makten som er en usynlig del av kommunikasjonen mellom ulike mennesker, er også usynlig til stede i skole-hjem samarbeidet. Helt ubevisst tilpasser vi mennesker oss til den underbyggende makten.

## 2.4 Skole – hjem samarbeid

May Britt Drugli og Thomas Nordahl (2016) har skrevet en forskningsartikkel hvor de sammenfatter verdifaktorene for å lykkes med et godt skole hjem samarbeid. De presiserer at hjemmet og skolen er de to mest betydningsfulle utviklingsarenaen til elevene (2016, s. 2). Drugli og Nordahl (2016, s. 6) trekker i sin forskningsartikkel frem resultater, som viser til at et godt samarbeid mellom hjem og skole, skapes av at foreldre har en aktiv rolle i elevenes skolehverdag. Dette har en positiv virkning på en rekke vilkår for eleven. Et godt skole-hjem samarbeid viser seg å bedre læringsutbytte, selvreguleringen, trivsel, atferd,

---

relasjonsbygging, arbeidsinnsats, holdning, rutiner og motivasjon til videre skolegang (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6).

Nordahl og Drugli (2016, s. 6) poengterer at det ikke bare er elevene som drar stor nytte av et godt skole- hjem samarbeid. Foreldrene vil ved et godt samarbeid få økt kunnskap om skolen og læreren. Hvordan skoledagen organiseres, og på denne måten være trygg på elevens læringsprosess. Trygghet og kunnskap gir en positiv holdning også hos foreldrene. Lærerens gode av et godt fungerende skole- hjem samarbeid skaper imidlertid gode vilkår for forståelse av elevens behov, og på denne måten kan læreren legge opp til tilstrekkelig tilpasset opplæring (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6).

Makt i skole- hjem samarbeid er ifølge Drugli og Nordahl (2016, s. 16) en underliggende faktor som det er svært viktig å være bevisst på. Foreldre kan ofte møte skolen med en holdning om at læreren og skolen vet best hva som er det rette, og lytte til de forslag og arbeidsmetoder som er foreslått. Andre foreldre kan forsvare seg og bruke argumentasjon som forsvarsmekanisme. Foreldre som er medgjørlike, men også dem som bruker forsvarsmekanisme som strategi står ovenfor et usynlig maktforhold mellom lærer og foreldre (Nordahl & Drugli, 2016, s. 16–17). I henhold til makt eksemplifiserer Drugli og Nordahl (2016, s. 17) at forsvarsmekanisme også kan komme fra skolen og læreren på lik linje som forsvarsmekanisme fra foreldrenes ståsted. Resultatene i forskningsartikkelen viser at lærere ofte kan bruke sin makt til å bestemme ut fra å kjenne situasjonen, og hva som er rett (Nordahl & Drugli, 2016, s. 18). Slik beskrev også Bourdieu (Engelstad, 1999) den underliggende makten i henhold til symbolsk makt i forrige teoridel.

Det er i bunn og grunn skoleledelsen som har et ansvar for å skape et positivt skole- hjem samarbeid. Drugli og Nordahl (2016, s. 25) poengterer dette ved å se skolekultur og læringsmiljø i sammenheng med skole- hjem samarbeidet. Møtes foreldre med respekt og tillit har skolen normer og verdier som fungerer for et godt og positivt læringsfellesskap for alle. En norm som trekkes frem til å kunne fungere som en fallgrube for skole- hjem samarbeidet, handler om at det kan ligge en norm i skolekulturen om hvordan foreldre skal engasjere og involvere seg i skolerelatert arbeid. Ved å ha en oppfatning av at alle foreldre skal bidra på lik linje vil noen foreldre havne utenfor å ikke ta aktiv del i samarbeidet med skolen, fordi kravene er utilstrekkelig. I denne sammenheng er det viktig ifølge Drugli og

---

Nordahl (2016, s. 26) å skille mellom «foreldreinvolvering og foreldresamarbeid» (Nordahl & Drugli, 2016, s. 26).

Foreldreinvolvering beskrives av Nordahl og Drugli (2016, s. 19) som engasjementet foreldre har til skolegang i familiesituasjon. Hvis elevene får en opplevelse av at foreldrene mener at skole er viktig, og har en positiv holdning til skole, vil dette være et fundament for et godt skole- hjem samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016, s. 19). Nordahl og Drugli (2016) viser til at elever som har hjemmet som støtteapparat og ytre motivasjon i skoledagen, som motiverer og engasjerer seg, har bedre forutsetninger for å skape gode relasjoner med medelever og lærere (2016, s. 19). Et viktig poeng er imidlertid de foreldrene som trenger støtte fra skolen for å ha troen på at de kan være viktige i elevenes skoleprestasjoner og læringsprosess. Hvis denne involveringen av foreldrene forekommer, ligger hele det fundamentale utgangspunktet for ett godt skole-hjem samarbeid til grunn. En viktig forutsetning for et langvarig skole- hjem samarbeid er *tillit* (Grelland et al., 2014, s. 137). Tillit brukes som et viktig fundament for at dette samarbeidet skal opprettholde det gode samarbeidet på tross av deltakernes ulikheter (Grelland et al., 2014, s. 138). Tilliten må være gjensidig, og er brobyggeren til at relasjonen mellom mennesker skal fungere godt. Et tap av denne tillitten vil påvirke måten vi kommuniserer og forholder oss til andre mennesker i relasjonen på (Grelland et al., 2014, s. 138–139). En slik type maktfordeling i samarbeidet kan både åpne dører og skape konsekvenser. I en skolerelatert sammenheng skapes tilliten mellom et skole-hjem samarbeid på samme forutsetninger. Tilliten skapes i interaksjon med handlinger, og skolens tillit til foreldre vil naturligvis i stor grad kunne påvirke samarbeidet.

Samarbeid beskrives videre som en krevende prosess. Prosessen skapes av ulikhetene mellom menneskene som er en del av samarbeidsprosessen. Som en motsetning, kan det imidlertid sies at denne ulikheten kan tilføre samarbeidet en rekke perspektiver og ideer som kan være en stor berikelse for formålet til samarbeidet, slik som i et skole- hjem samarbeid (Grelland et al., 2014). Oppsummert kan et samarbeid mellom foreldre, elevene og skolen beskrives med å være preget av et maktforhold, en tillitserklæring og en grav av åpenhet eller begrensning for hvilke muligheter partene gir hverandre i henhold til involvering og aktiv deltakelse.

### 3. Forskningsdesign og metode

«Betydningen av ordet *metode* er «veien til målet»» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvilken metodisk fremgangsmåte jeg ønsker å benytte meg av for å kunne innhente datamaterialet som vil gi meg svar på min problemstilling. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 25) handler de to siste trinnene i en logisk oppbygging av forskning om metodologi og metode. Metodologi for å redegjøre for ulike forskningstilnæringer, og metode for å kunne belyse datainnsamlingsprosessen og analysere dette datamaterialet. På bakgrunn av dette vil jeg i kapitlet redegjøre for forskningsdesignet og datainnsamlingsmetoden for denne studien.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk syn

Postholm og Jacobsen (2018, s. 45) beskriver et vitenskapsteoretisk syn som en uttrykkelse av ulike synspunkt på hvordan mennesker kan få vitenskapelig kunnskap om virkeligheten. De problematiserer også spørsmålet om hva som er sant og hvordan denne sanne kunnskapen etableres (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 45). Positivism, konstruktivism og post-positivism er alle ulike epistemologier. Alle de ulike retningene har ulike konstruksjoner av den samme virkeligheten, og det kan derfor være rimelig å anta at kunnskapen om virkeligheten utvikles i kontinuerlig dialog og interaksjon med andre. I denne studien har jeg basert på formålet for studien valgt å legge et konstruktivistisk syn til grunn.

Som en ettervirkning av den positivistiske tilnærmingen, kom den konstruktivistiske retningen til synet basert på en antakelse om at mennesker og sosiale systemer ikke kan sammenlignes med objekter. Postholm og Jacobsen (2018, s. 46) mener at det er umulig å skille forskningsstudier helt uavhengig fra virkeligheten. Det epistemologiske utgangspunktet for denne studien er den konstruktivistiske retningen. «Den sosiale virkelighet er ikke noe som er konstant over tid slik som fysiske objekter er, det er noe som stadig er i endring» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) hevder at den sosiale virkeligheten forandres kontinuerlig basert på mennesker som samhandler og skaper en dynamikk som gjør fenomener foranderlige. De argumenterer på bakgrunn av dette at kunnskapen om den sosiale virkeligheten vil være tidsbegrenset.

---

Konstruktivismen har i den moderne tiden fått navnet på bakgrunn av at vi mennesker konstruerer en oppfattelse av virkeligheten slik vi forstår den og derfor kan menneskers forståelse av virkeligheten være dynamisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Som forsker er det naturlig å gå i interaksjon med de objektene som studeres. Det er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) umulig å hevde at en forsker har et nøytralt blikk på virkeligheten. Forståelsen av virkeligheten vil forekomme i samhandling mellom forsker og objektet for studien. Her er det snakk om et sosialkonstruktivistisk syn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Konstruktivismen kan ses i sammenheng med et fenomenologisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50) og jeg vil i det videre bevege meg nærmere inn i dette perspektivet.

### **3.1.1 Fenomenologisk perspektiv**

For det fenomenologiske perspektivet er alle oppfatninger av verden bygget på en sannhet. Det som blir interessant blir derfor å forstå den enkeltes oppfatning av det «sanne» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Som jeg innledningsvis kom inn på, har jeg valgt et fenomenologisk vitenskapsteoretisk blikk for denne forskningsstudien. Jeg ønsker å ta for meg denne konstruktivistiske retningen for å kunne utforske den subjektives erfaring av en inkluderende praksis. Filosofisk sett, vil denne analysen bygge på tanken om at det finnes en virkelig verden utenfor min egen erfaring, og det er med bakgrunn i dette jeg ønsker å legge vekt på hva informanten forteller meg i de kommende intervjuene. Sannheten for denne studien vil være dataene jeg skal analysere etter intervjuene.

Med bakgrunn av at jeg har valgt en fenomenologisk studie gjennomfører jeg et intervju, men hver av informantene. Informantene som er lærere er valgt ut med samme kriterter, og de som er tidligere nyankomne elever i Norge er også valgt ut basert på de like kriteriene, dette er beskrevet under punkt 3.3.1 i denne studien. Postholm og Jacobsen (2018, s. 126) peker på kriteriene som en viktig essens for å kunne gjenskape de samme fenomen hos andre informanter slik at essensen kan beskrives på tvers av forskningsdeltakerne. Det kan i slike situasjoner bli svært aktuelt med oppfølgingsintervju av forskningsdeltakere jeg ønsker å få en utdypning av etter at interessante diskusjoner har blitt reflektert rundt i senere intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 126–127).

## 3.2 Bakgrunn for valg av metode

Denne studien er en kvalitativ og empirisk studie, som har som formål å undersøke hvilke arbeidsmåter som finnes ute i praksisfeltet, for å inkludere de nyankomne elevene. For å oppnå ønsket kvalitet på denne studien, har jeg gjennomført fem kvalitative intervjuer om hvordan tidligere elever og erfarne lærere opplever og erfarer inkludering i skolesystemet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) beskriver et kvalitativt forskningsintervju til å være en samtale som forskningsmetode. I et kvalitativt forskningsintervju skal verden forstås fra subjektets side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Metodologien for denne fenomenologiske studien vil derfor være å studere menneskers livsverden gjennom en samtale for å få frem deres opplevelser og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20).

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervju

Et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) en profesjonell samtale som bygger på erfaringer fra informantens dagligliv. Det fokuserer både på personlige interaksjoner mellom informanten og intervjuer, men også på kunnskapen som blir konstruert gjennom intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Et forskningsintervju har en struktur og hensikt som ligger til grunn, og går dypere inn i en bestemt tematikk i motsetning til alle de uformelle samtalene mennesker står ovenfor i det daglige. Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) påpeker at forskningsintervjuet ikke er en samtale mellom to likeverdige deltakere. Dette er på bakgrunn av at forskeren styrer samtalen i den retningen som er ønskelig, og det er derfor naturlig å komme med kritiske og oppfølge spørsmål underveis i forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Hvordan det videre kan påstås at dette forskningsintervjuet er kvalitativt, svarer Kvale og Brinkmann (2015) på i sin teori. De hevder at formålet med et kvalitativt forskningsintervju handler om å undersøke viktige spørsmål i intervjupersonens livsverden. I denne studien handler formålet om å undersøke den norske skoles arbeidsmåter i henhold til oppstartstiden når elevene kommer utenlands fra og til Norge. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) beskriver forskningsintervjuet med kunnskapsproduksjon i et sosialt samspill.

Dette kvalitative forskningsintervjuet er et semistrukturert livsverdens intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Denne intervjuformen defineres slik: «Semistrukturert livsverdensintervju er en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente

beskrivelser av intervjupersonenes livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Jeg ønsker å undersøke hvordan de ulike arbeidsmåtene av inkludering gjøres for nyankomne elever, og forstå disse ut fra informantens erfaringer og perspektiver. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) beskriver begrepet *semistrukturert* med at intervjuet verken er en åpen samtale, eller et lukket spørreskjema. I motsetning ligger det en intervjuguide til grunn, som fungerer som et forslag til aktuelle spørsmål som kan stilles. *Livsverden* er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) situasjonen slik mennesker møter dagliglivet, og fungerer som en døråpner til «menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I en fenomenologisk studie slik som denne, vil dette semistrukturerte livsverdensintervjuet videreføres til en meningsanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

### 3.3 Innsamling av empiri

Innsamlingen av empiri for denne studien har vært en samarbeidsprosess mellom meg og min medstudent Marte Bratengen. Vi har samarbeidet med utarbeidelsen av informasjonsskriv, intervjuguide og samtykkeskjema i forkant av datainnsamlingen. Etter at datamaterialet ble innsamlet har vi transkribert alle intervjuene vi har gjennomført, individuelt. Dette har vi gjort med bakgrunn i at vi ønsker å transkribere ved hjelp av en strategi som har best nytteverdi for vår studie. Våre to studier har ulikt formål og teoretisk bakgrunn, derfor oppfordrer jeg også til å lese masteroppgaven til Marte for å se hvordan empirien har blitt brukt i henhold til inkludering og anerkjennelse.

#### 3.3.1 Utvelgelse av informanter

Rekruttering av informanter til denne studien ble gjort med bakgrunn i studiens formål og er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 38) et «ikke-sannsynlighetsutvalg». Gleiss og Sæther (2021, s. 39) beskriver dette med et utvalg informanter som ikke er tilfeldig utvalgt, men informanten er utvalgt etter noen gitte kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Målet med det kvalitative forskningsintervjuet, er å innhente kunnskap og beskrivelser av erfaringer og opplevelser om fenomenet som undersøkes. Det er i denne studien ønskelig med et godt grunnlag for generalisering, men allikevel vil informantens kunnskap om fenomenet være mest vektlagt. Informantene som stiller i denne forskningsstudien, er blitt valgt ut i henhold til erfaringer fra grunnskolen som kan være bidragsytende for å besvare problemstillingen



som ligger til grunn for studien. Intervjuene ble gjort ved skoler som tilbyr ei velkomstklasse, og ved skoler som tilbyr ordinær undervisning med støtte til de nyankomne elever.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) skriver at antall informanter i kvalitative forskningsintervjuer ofte er for mange eller for få. Dette bærer med seg fordeler og ulemper for begge tilfellene. For lite informanter vil føre til at det er vanskelig å generalisere og umulig å bruke studien som en hypotese for gjenprøving av å oppnå samme resultat med en annen gruppe informanter. Men, hvis det på den andre siden er for mange informanter, vil det ikke være tilstrekkelig å kunne gjøre en grundig analyse av de kvalitative dataene, slik det kreves i en kvalitativ studie. Med bakgrunn i dette ble det naturlig for meg å velge informanter ut fra et «ikke-sannsynlighetsutvalg» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Ved å bruke denne strategien for utvelgelse av informanter, kan jeg være sikker på at jeg har informanter som kan gi meg interessante beskrivelser av dems erfaringer og opplevelser fra egen livsverden.

Jeg satt etter denne rekrutteringsprosessen igjen med følgende utvalg:

*Tabell 1: Fremstilling av utvalgte deltakere for innsamling av empiri*

<b>Deltaker</b>	<b>Kjønn</b>	<b>Morsmål</b>	<b>Alder</b>	<b>Kommune</b> <b>Organiseringsmodell for opplæring</b>
Lærer A	Kvinne	Norsk	40 – 50 år	Sol kommune, velkomstklasse
Lærer B	Kvinne	Norsk	50 - 60 år	Måne kommune, innføring i ordinær klasse
Elev 1a	Kvinne	Swahili	20 – 30 år	Sol kommune, velkomstklasse
Elev 1b	Kvinne	Rumensk	20 – 30 år	Sol kommune, velkomstklasse
Elev 2a	Mann	Polsk	20 – 30 år	Måne kommune, innføring i ordinær klasse
Elev 2b	Mann	Kinesisk	20 – 30 år	Måne kommune, innføring i ordinær klasse

Det ligger flere kriterier til grunn for valg av informanter til denne studien. Innledningsvis i oppgaven ble det presisert at lærerne og elevene er representert fra to ulike kommuner, som har ulik metode for inkludering av nyankomne elever. Dette betyr at elever og lærere er i denne studien fra to ulike kommuner. Bakgrunnen for at jeg ønsker å fokusere på to ulike kommuner, er fordi jeg ønsker at det i oppgaven skal ligge en forutsetning for samarbeid mellom elever og lærere som beskriver samme inkluderende strategi. Kriteriene jeg hadde for to av informantene, var at to av elevene har erfaring fra oppstart i velkomstklasse. For de to andre elevene var kriteriet at elevene hadde blitt mottatt i ordinært klasserom. Et kriterium til felles for alle elevinformantene, var myndighetsalder, samtidig som jeg og min medstudent ønsket å ha representert begge kjønn. De to siste informantene er lærere, som har hver sine kriterier: erfaring fra å være lærer som tar imot elever i velkomstklasse, og for den andre i ordinær klasse. Her ønsket vi også å ha kriteriet om at læreren må ha jobbet i skoleverket i minimum fem år. Informantene blir kalt for elev/lærer etterfulgt av et nummer som gjør det systematisk for meg å koble sammen informant i henhold til inkluderingsstrategi og erfaring.

Jeg rekrutterte mine informanter ved å bruke direkte kontakt som strategi (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Jeg valgte å bruke praksisperioden min til å ha øyne og ører åpne for mulig navn som kunne være av interesse å kontakte. I praksis samarbeidet jeg med to ansatte som tidligere hadde vært elever i velkomstklasse, i samme kommune, men på to ulike tider. Jeg samarbeidet også med en ansatt som reflekterte over interessante poeng, og hadde bred kunnskap innen fagområdet. Elever med erfaring fra ordinær klasse, ble kontaktet ved hjelp av bekjenskapene av meg med erfaring fra å være nyankommen elev i ordinært klasserom. Jeg var svært heldig med informantene jeg tok direkte kontakt med, og har ikke mottatt et eneste avslag. Informasjonsskrivet tilknyttet studien sendte jeg etter at jeg hadde fått dems bekreftelse for at dem var interessert i å være med. Responsen var svært positiv og det ble kort tid etterpå avtalt tidspunkt for intervju.

### **3.3.2 Pilotintervju**

Jeg og min medstudent gjennomførte et pilotintervju med en av mine kollegaer i forkant av studiens planlagte intervjuer. Dette ga oss nyttig erfaring. I pilotintervjuet brukte vi lydopptaker, og det fungerte svært godt. Som intervjuere kunne vi holde alt fokuset på

intervjusituasjon og oppfølgingsspørsmål, uten å være stresset over å notere alle refleksjoner som kom frem. Pilotintervjuet ga oss også muligheten til å teste og gjøre oss kjent med lydopptaker funksjonen til NSD.

I henhold til innholdet i intervjuguiden, gjorde jeg og min medstudent noen endringer på rekkefølge av spørsmålene slik at dette skulle bli naturlig. Med bakgrunn i at vi har to ulike formål for våre studier gjorde vi også noen justering som kom til fordel for begge formålene i henhold til å besitte nyttige funn for studiene. I etterkant av alle intervjuene vi har gjennomført, ser vi at intervjuene var svært varierte i henhold til hvordan intervjuobjektet svarte på spørsmålene, men vi tilpasset allikevel spørsmålene i intervjusituasjon slik at det ikke skulle bli gjentakende spørsmål. Det kan imidlertid diskuteres om gjentakende eller lignende spørsmål er en nytteverdi for intervjuet eller ikke. Ved å få spørsmål stilt på ulike måter kan det bidra til at intervjuobjektet reflekterer og trekker sammenhenger på andre måter. Lydopptaket som ble brukt i pilotintervjuet er ikke benyttet som en del av funnene i denne empirien, men pilotintervjuet ga meg en rolig betryggelse på hva vi kunne forvente å innhente av funn ved hjelp av intervjuguiden, og hvilke justeringer vi til fordel for studien kunne foreta oss.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Kvale og Brinkmann (2015, s. 125) hevder at et intervju er en verbal kommunikasjon, men i noen tilfeller også en kroppslig kommunikasjon hvor intervjuet foregår ansikt til ansikt. I denne studien kan jeg med bakgrunn i Kvale og Brinkmann (2015, s. 125) understreke at jeg har gjennomført et verbalt og kroppslig intervju med mine seks informanter.

Proessen med datainnsamling ble inndelt i to deler. For hver del tok vi for oss to intervjuobjekter. I den første delen ble to lærere med lang erfaring innen læreryrket intervjuet (se tabell 1). Lærerne jobber på skoler i to ulike kommuner. Temaet for disse intervjuene har som formål å besvare mitt første forskningsspørsmål for denne studien. I den andre delen av datainnsamlingen intervjuet vi fire elever, fra to skoler i to ulike kommuner som praktiserer inkludering av nyankomne elever med to helt ulike strategier. Formålet med denne delen av datainnsamlingen, er å få tak i hvilke erfaringer elever har fra å være i en slik situasjon. Hva sitter elevene igjen med av opplevelser og erfaringer fra skolestarten, som nyankommen elev?

### 3.4 Fra lyd til tekst

I dette underkapittelet går jeg nå over til prosessen etter at intervjuet er gjennomført. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) handler transformasjonen om å skape en skriftlig tekst ut fra en muntlig intervjusamtale slik at intervjuet blir tilgjengelig for en analyseprosess (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I arbeidet med transkripsjon av datamaterialet, var allerede analysearbeidet i gang for min del, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) betyr denne prosessen å skifte fra en form til en annen. I lydopptaket av intervjuet er det allerede tap i kroppsspråk som holdning, og når vi transformerer lydopptaket til en skriftlig tekst, går flere viktige elementer tapt, som stemmeleie og intonasjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) hevder at transkripsjonen er en svekkende gjengivelse av en direkte intervjusamtale. I prosessen med transkripsjonen av mine gjennomførte intervjuer oppdaget jeg at det i datamaterialet befant seg flere korte pauser hvor informanten brukte uttrykket «eeeh...». og eksempelvis flyttet stolen. Dette ble transkribert som «eeh...» fordi dette i analysen kan gi meg ulike indikasjoner på hvorfor informanten tar ei kort pause, eller bruker et verbalt språk for å uttrykke at det tenkes slik som Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) beskrev som tapte elementer ved lydopptak og transkripsjon. I analysearbeidet av datamaterialet vil slike tolkninger være sentrale å reflektere rundt.

Jeg tolket og reflekterte rundt flere av erfaringene som kom til uttrykk gjennom intervjuene. Dette var en svært tjenlig arbeidsprosess for meg, selv om det var et svært tidkrevende arbeid med mange stopp og spolinger tilbake, for å få med alle oppdagelser i materialet.

### 3.5 Analyse av datamaterialet

I etterkant av transkripsjonen, satte jeg i gang med å systematisere og fremstille analysen av datamaterialet. Bakgrunnen for hvorfor jeg beskriver prosessen slik, er fordi jeg gjennom hele prosessen med denne studien har hatt en tanke om hvordan jeg skal fortolke og analysere datamaterialet som ble innhentet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Med bakgrunn i at jeg hadde en tanke om hvordan jeg ville analysere datamaterialet, kunne jeg forberede intervjuet i henhold til analyseplanen.

### 3.5.1 Fenomenologisk analyse

Som jeg innledningsvis har lagt til grunn i denne metodedelen, vil denne studien være en fenomenologisk studie. Som tidligere nevnt ønsker en fenomenologisk studie å beskrive et fenomen i henhold til subjektets egne erfaringer av og for forståelsen av det aktuelle fenomenet. Analysen til denne studien baserer seg derfor på Giorgi (1985, s. 129) sin teori, om den fenomenologiske analysen. Han deler denne analyseprosessen i tre steg, og hevder at første steget i analysen handler om å få en helhetsoppfatning av transkripsjonen som er gjort, ved å lese de respektive intervjuene. Videre skriver han at meningsinnholdet kommer til syne i det neste steget, og disse skal være tilknyttet studiens fenomenologiske perspektiv, og det vil for denne studien være tematiseringer som kan besvare oppgavens formål og problemstilling, som vil bli belyst. I siste av de tre stegene, trekker Giorgi (1985, s. 135) frem en transformasjon av informantens utsagn til begreper eller uttrykk som kan være en samlebetegnelse på utsagnet. Han hevder at det i dette siste steget vil være nyttig å se meningsinnholdet i sammenheng med teoretiske perspektiver (Giorgi, 1985, s. 135). En slik sammenheng kan ofte ses gjennom det Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) beskriver som kategorisering eller koder.

I studien til Kvale og Brinkmann (2015, s. 226) omtaler de koding som den vanligste formen for analyse av data. Analysemetoden tar i første omgang for seg et avsnitt av datamaterialet, for å videre kunne uthente en kode fra avsnittet. På denne måten kan det senere i analysen vises til sammenhenger mellom ulike koder ved at teksten kategoriseres. Prosessen med å kode datamaterialet blir i denne studien ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 277) datastyrt. Jeg har ikke fastsatt hvilke koder jeg skal se etter på forhånd, og kodene vil oppstå undervegs i tolkningen av datamaterialet.

Hvordan analyseprosessen av empirien skal praktiseres i henhold til å systematisere interessante funn i empirien illustreres ved hjelp av *tabell 2* (lenger ned i oppgaven). Utformingen av *tabell 2* er inspirert av Giorgi (1985) og hans ide om hvordan er fenomenologisk analyse bør forekomme. Tabellen vil fungere som en systematisk oversikt over de mest interessante utdragene fra transkripsjonen og tematisering av utdraget for å komprimere meningsinnholdet. I siste analysedel vil kategoriseringene kodes med ulike meningsbærende begreper som sammenfatter innholdet i kategorisering. Resultatdelen i denne studien vil skrives i form av løpende tekst, og *tabell 2* er tenkt for å systematisere eget arbeid i analyseprosessen. Tabellen er benyttet for å være tydelig, og tilgjengelig for

sammenligning til den kommende resultat, - og drøftingsdelen i kapittel 4 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 228).

*Tabell 2: Fenomenologisk analyse av hvilke inkluderende arbeidsmåter som praktiseres for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen, og hva den subjektives erfaring av disse er*

Utdrag	Kategori	Kode

## 3.6 Kvalitetskriterier

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 272) fører samfunnsvitenskapen med seg begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene tar for seg studiens troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap. Forskeren må belyse studiens kvalitet og begrensninger som kan ha påvirkning på studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Ved en slik kvalitetssjekk av studien, må forskeren gå helt tilbake til start og stille spørsmål om valg av metode, valg av informanter, om studien er riktig fremstilt og redegjøre for eventuelle feilkilder ved studien. Jeg skal i dette kapitlet fremheve noen av de viktige refleksive betraktninger i planleggingen av dette forskningsprosjektet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Refleksiviteten vil i all hovedsak dreie seg om hvilken grad av troverdighet og overførbarhet denne studien har.

### 3.6.1 Reliabilitet

Hvor pålitelig er denne studien? Studiens reliabilitet omfavner grad av pålitelighet. Samtidig brukes kvalitetskriteriet til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen betyr at forskeren må gå tilbake å se på hele forløpet til studien fra valg av metode og planlegging av datainnsamling til analysing av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Forløpet til denne studien skal jeg derfor kommentere i korte trekk for å skape en pålitelighet for denne studien. Jeg har benyttet meg av et kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamling. Ved å bruke kvalitativ forskningsmetode utelukkes muligheten til å bruke reliabilitet til å undersøke og sikre studien ved å gjennomføre flere like undersøkelser med et annet utvalg

informanter. Dette kan i motsetning gjøres i kvantitative studier. I min kvalitative studie vil relasjonen mellom intervjuer og informant ha avgjørende betydning for hvilke data som ligger til grunn for analyse og resultat i denne studien. Tid og omgivelser er også viktige faktorer som kan være påvirkende på studiens reliabilitet. Et utrygt miljø med forstyrrende elementer i intervjurommet, vil kunne begrense muligheten for å besitte alle interessante data slik som ønskelig. I gjennomføringen av intervjuene for denne studien, hadde jeg flere ulike oppfatninger. Noen intervjuer ble gjennomført digitalt over zoom for dem som av ulike grunner hadde lang reisevei. For de resterende intervjuene lot jeg og min medstudent informanten komme med forslag til hvor vi kunne holde intervjuet. På denne måten ønsket vi å oppnå trygghet for informanten. Under et slikt intervju hvor jeg som intervjuobjekt sitter ansikt til ansikt med informanten, enten gjennom skjerm eller fysisk kan dette oppleves som ubehagelig og som en testsituasjon for informanten. Set vil som beskrevet i teoridelen ifølge Bourdieu (Engelstad, 1999) ligger en underbyggende makt mellom meg og intervjuobjekt. Feilkilder kan på denne måten forekomme, ved at jeg som intervjuobjekt kan være mye høyere eller mer maskulin som gjør at kroppsbygningen kan virke skremmende ovenfor intervjuobjektet. Kjønnforskjeller mellom intervjuobjekt og informant kan også være med på å gi noen svar som i det motsatte tilfellet ville kunne hatt større kvalitet. Slike ulikheter og perspektivet om en underbyggende makt vil kunne påvirke påliteligheten til datamaterialet.

Tidsperspektivet og tidspunktet på intervjudagen har også en stor innvirkning på datasettet. I to av intervjuene bemerket vi at informanten var stresset av tid, og sjekket klokken flere ganger for å reise videre. Intervjuer som ble avholdt etter arbeidstid bar preg av noe mindre entusiasme enn hva forutsetningene kunne være ved å gjennomføre intervjuene tidligere på dagen. I noen av intervjuene ble det derfor en uheldig relasjon mellom informant og intervjuer på bakgrunn av at tiden ikke strekker til for å bygge en god tone mellom partene før selve intervjuet starter.

Påliteligheten for datamaterialet i denne studien kan for lesere være verken pålitelig eller upålitelig, men jeg som forsker har søkt norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjennelse av forskningsstudien. Men, hvordan kan leseren stole på at datamaterialet jeg har analysert er riktig utsagn for hva informantene har formidlet i intervjuet? Har jeg tatt med all viktig datamaterialet? Med bakgrunn i at dette er en masteroppgave begrenses både tid og omfang for studien. Begrensning til datamaterialet er derfor nødvendig i henhold til prosjektets kriterier, og noe av datamaterialet vil derfor naturligvis utgå.

For transkripsjon og analyse av data skriver Kvale og Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212) at reliabiliteten til en transkripsjon kunne være et eget forskningsprosjekt fordi det er så mange viktige spørsmål som kan besvares i henhold til pålitelig transkripsjon. Å transkribere data er en fortolkningsprosess, som vil bety at forskerens fortolkning er avgjørende for resultatene. For transkribering og analysing vil det derfor være umulig å være helt objektiv. Denne fortolkningen og subjektiviteten for en kvalitativ studie mener Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) påpeker at denne subjektiviteten og fortolkning fungerer som en berikelse for studien. De mener sterkt at ulike fortolkning av materialet vil føre til en dypere forståelse av fenomenet som undersøkes. På denne måten vil jeg som forsker belyse flere mulige forståelsestilnæringer til ulike fenomen. Din oppgave som leser, vil være å vurdere troverdigheter til de ulike forståelsestilnæringer som ligger til grunn for resultatene i studien. Som leser kan du også vurdere gyldigheten til resultatene som beskrives som studiens validitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

### **3.6.2 Validitet**

Hvor gyldig er denne studien? Validitet beskriver kvaliteten på datamaterialet samtidig som forskerens fortolkninger og konklusjoner blir diskutert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Er metoden til forskningsstudien og utvalget av informanter egner for å besvare problemstillingen? Dette kan være et av flere spørsmål som beskriver studiens validitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Utvalget av informanter til denne studien er valgt i henhold til at målet for studien er å kunne besvare problemstillingen som oppgaven bygger på. Med bakgrunn i dette ble det naturlig å intervju tidligere elever og nåværende lærere fra de samme skolene i to ulike kommuner. Slik er både datamaterialet pålitelig ovenfor formålet til studien, men også gyldig for å kunne oppnå svar på problemstillingen.

Validiteten til denne studien er i aller høyeste grad den tidligere forskningen jeg trekker frem i studien. Jeg ønsker å gjøre en sammenligning av mine funn og tidligere forskeres funn på en liknende studie. Dette vil gi leseren en indikasjon på validiteten til denne studien ut fra om den er sammenlignbar i henhold til interessante funn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).



### 3.6.3 Generaliserbarhet

Er denne studien av interesse for andre individer lokalt? Kan studien overføres til andre aktuelle intervjupersoner, situasjoner, kommuner eller fagpersoner? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Denne studien kan sies å være generaliserbar på flere ulike måter. I denne studien har jeg gjennomført flere kvalitative forskningsintervju, men jeg har innhentet data fra kun to av landets kommuner. Det vil med andre ord si at mennesker i Norge og norsk grunnskole har over 350 andre kommuner som også besitter sin «egeneide» inkluderende strategi for grunnskolen. Allikevel er denne studien generaliserbar ved at inkludering av nyankomne elever er et kjent og økende fenomen for alle landets kommuner. På den måten må hver enkelt kommune og kanskje også skole vurdere om sin inkluderingsstrategi er god nok eller om den bør endres. En slik studie som denne kan gi et innblikk i hvordan inkluderingsstrategien til den respektive skolen er tilstrekkelig, eller på den andre siden være opplysende om at endringer i form av store eller små, bør forekomme. Studien er basert på elever som deler erfaringer og opplevelser fra egen livsverden, og på denne måten er studien svært sårbar, og viktig. Å generalisere er en ubevisst handling hos oss mennesker. Vi har til enhver tid forventninger om hvilket resultat eller utfall vi får i en gitt situasjon, basert på tidligere erfaringer. Derfor har vi kontinuerlig dannet oss forventninger om at utfallet kan bli det samme i andre liknende situasjoner eller med andre individer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) har jeg i denne studien en generalisering som er naturalistisk. Studien bygger på subjektets erfaringer fra egen livsverden. Dette skaper noen forventninger om hvordan konkret kunnskap eksplisitt foregår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

## 3.7 Forskningsetiske prinsipper

Gleiss og Sæther (2021, s. 43) skisserer tre sentrale forskningsetiske prinsipper som alle forskere inkludert masterstudenter forplikter seg til å ivareta ovenfor informanter, andre forskere og samfunnet generelt. «1) informert samtykke, 2) konfidensialitet og anonymisering og 3) å unngå negative konsekvenser for deltakerne» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). For denne studien vil de to første prinsippene være sentrale i denne studien. Som tidligere nevnt i denne metodikkdelen har informantene skrevet under på samtykkeskjema

som gir tilstrekkelig og nødvendig informasjon om studien. Frivillighet, anonymisering og angreterrett er noe av den viktige informasjonen som kommer tydelig frem. Informantene blir også godt informert om at studien er godkjent av NSD som er høyskolen i innlandet sitt personvernombud. Dette ombudet har vurdert om denne studien behandler personopplysninger i tråd med gjeldende lovverk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). I henhold til punkt 2 «konfidensialitet og anonymisering» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43) er informantene gitt full rett til å kreve innsyn i masterprosessen, for å kunne godkjenne anonymisering og bruk av datamaterialet. Datamaterialet er ikke fullstendig konfidensialitet med bakgrunn i at funnene og sitater fra intervjuene blir en viktig del av analyse, - og refleksjonsdelen i denne studien, men konfidensialiteten blir i denne sammenheng og opprettholde anonymiseringen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). Et annet viktig forskningsetisk prinsipp er å gjøre forskningsfunnene tilgjengelig for de som har gitt bidrag til forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 53).

## 4. Presentasjon av resultater

I dette kapitlet, vil jeg fremstille empiriske funn ved hjelp av konkrete utdrag fra transkripsjonen. Punkt 4.1 i dette kapitlet vil kartlegge viktige dimensjoner av forståelsen for inkludering ved hjelp av informantenes beskrivelser. Punkt 4.2 og 4.3 er utformet i henhold til forskningsspørsmålene for denne studien:

1. *Hva er læreres erfaring med inkludering av nyankomne elever i ordinært klasserom/ velkomstklasse?*
2. *Hva er elevenes erfaring av de inkluderende strategiene som praktiseres?*

Underoverskriftene til hvert punkt er utarbeidet etter kodene som kom til synet i analyseprosessen. Sitatene fra transkripsjonen er markert med innrykk og kursiv. Utsagnene eller kommentarene til meg som intervjuer, er uthevet med fet skrift. Parentes med tre prikker, markerer at deler av utsagnene er utelatt.

Jeg har i punkt 3.3.1 beskrevet utvelgelse av informantene mine. Jeg vil i denne resultatdelen bruke de fiktive navnene på informantene hyppig med bakgrunn i at dette vil kunne være en interessant implikasjon for videre drøfting i studien. Erfaringsbakgrunn vil i flere tilfeller være hensiktsmessig å ta i betraktning.

Som beskrevet under punkt 1.6 i denne studien, viser tidligere forskning at det gjennom flere tiår har vært en inkluderende ekskludering (Folke, 2015) av nyankomne elever for hver av de to inkluderingsstrategiene som undersøkes i denne studien. *Lærer A* uttrykker en svært informativ og tankevekkende erfaringsdeling i henhold til grunnlaget for de empiriske funnene som synliggjøres i denne studien.

Det som utmerker seg veldig etter jeg begynte å jobbe i velkomst, er den motivasjonen og driven for å lære, og at dem vil. Det er liksom ustoppelig hva dem har lyst til å gjøre. Det er ikke motstand og det er veldig sjeldent dem sier dem ikke har lyst, Læreglede, det syntes jeg er gøy.

Motivasjon for læring er en særegen kvalitet for flertallet av elever med bakgrunn utenfor Europa. Som lærer A beskriver viser elevene en takknemlighet ovenfor det å gå på skole, hun sier at det er ustoppelig hva elevene har lyst til, og at læregleden syntes å være helt unik. Jeg kan etter endt praksis relatere meg til det *lærer A* forteller, og tenker at denne takknemligheten og motivasjonen for læring skaper en egen magisk tilværelse i klasserommet for både elever og lærere.

## 4.1 Forståelsen av begrepet inkludering

Det er vel å bare ta med alle sammen og få de med selv om de på en måte er annerledes.

Dette utsagnet ble innledningsvis uttrykket i et av intervjuene. Så enkelt, og så greit! Allikevel er inkluderingsbegrepet vidt og omfattende, som gjenspeiles i en svært ulik praktisering fra skole til skole. Informantene i denne studien beskrev inkludering med en klar samstemthet om hva begrepet innebærer. Ordene *tilhørighet*, *felleskap*, og *trivsel* gikk igjen hos alle informantene. Begrepet ble beskrevet med en forståelse for at hvert enkelt individ skal være en del av et fellesskap. *Lærer A* beskrev inkludering slik:

For meg i velkomstklassen så er inkludering på en måte å få elevene inn i det store fellesskapet. **Mm..** og først og fremst fellesskapet i velkomst, også ut mot klassen, også hele skolen, sånn at de skal føle en tilhørighet og trivsel.

*Lærer B* med et annet organisatorisk ståsted i henhold til mottakelse av nyankomne elever, uttrykker forståelsen for inkludering slik:

(...) alle skal føle tilhørighet, likeverd like muligheter for læring selv om det alltid vil være forskjeller (...) føler eleven tilhørighet vil de også føle seg inkludert i et fellesskap (...) da blir man sett og da vil man trives.

Som utsagnene over understreker er ordene *tilhørighet*, *felleskap* og *trivsel* gjennomgående hos lærerne. Elevene som er blitt intervjuet har ikke like forutsetninger til å bruke

fagbegrepene for å få frem sin meningsbæring, men innholdet bunner i den samme forståelsen. *Elev 1a* uttrykket forståelsen av inkludering på denne måten:

At alle skal få være med. **Mm.** Uansett bakgrunn egentlig. **Ja, og i skolen, hva tenker du på når du sier at alle skal få være med?** Både faglig og sosialt. **Ja.** At det på en måte skal være tilpasset opplæringen sånn at de også føler litt sånn mestring...

*Elev 2a* uttrykker forståelsen på samme måte:

Jeg tenker på at inkludering handler om å inkludere alle, uansett legning eller hvor du er ifra eller hvordan du snakker. Det har ikke noe å si åssen hudfarge du har. DU er like mye verdt, alle er mennesker.

*Elev 1a* og *2a* har som belyst her, mye av de samme forståelsene for inkludering. Det bunner i viktigheten av å være sosialt inkludert, men også ord som mestring og verdsettelse blir nevnt. Elevene gir uttrykk for at det er viktig å skape en tilhørighet og trygghet for alle slik som lærerne også ga uttrykk for på forrige side, men med et mer profesjonsrettet språk. I neste del av resultatene skal hovedfokuset ligge på de inkluderende strategiene som informantene har gitt uttrykk for. Intervjuene med lærerne vil naturlignok være i hovedvekt i det kommende delkapitlet.

## 4.2 Læreres erfaring av inkluderende undervisning

Først og fremst er det svært sentralt å trekke frem de to ulike organiseringsmetodene som denne studien undersøker. Velkomstklasse og ordinær klasse for inkludering av nyankomne elever, med et annet morsmål enn norsk. Ansvarsfordelingen for de to ulike organiseringsmetodene viser seg ved denne empirien å være svært ulike, sett med et organisatorisk syn:

I velkomstklasse da, det er jo 1 til 7 men nå er det 1 til 5. Men når vi har vært to lærere så har jeg hatt ansvaret for 1 til 4 nettopp fordi jeg er førskolelærer og den andre læreren har hatt 5 til 7. I tillegg har elevene som er i velkomst en kontaktlærere på trinnet de tilhører.

Her kan vi lese en beskrivelse av ansvarsfordelingen, og arbeidsoppgavene til lærer A. I intervju med *lærer B* beskriver hun seg selv som kontaktlærer i 6.trinn. Uten å si noe mer utdypende om organisering eller ansvarsfordeling i eller rundt undervisningssituasjonen. *Lærer A* har som vist, en mer omfattende beskrivelse av ansvarsfordelingen.

#### 4.2.1 Inkluderings treenighet

*Lærer A* beskriver viktigheten av et sosialt fellesskap, men også en faglig inkludering når intervjuer stiller spørsmål om hvilket fokus arbeidsplassen har på inkludering.

Det er ikke så lenge siden vi hadde det som et fellestema faktisk, (...) mye på det sosiale og det å ha tilhørighet at vi, vi tar jo imot nye elever fra andre skoler i Norge og fra andre land og, så det handler om inkludering ikke bare i velkomstklassen da selvfølgelig, men skolen har stort fokus på det,

*Lærer B* uttrykker en samstemthet på arbeidsplassen om hvordan de mener at inkludering av nyankomne elever med et annet morsmål enn norsk skal gjøres, og grunngir dette med lang erfaring:

Vi har lang erfaring, har jo hatt innføringsklasse, men valgt å slutte med det. Og dette var jo en stor diskusjon (...), vi lar dem dumpe rett inn i klasserommet, og lar elevene bade i et språk dem egentlig ikke forstår, men dem plukker opp språket på en naturlig måte (...) Da tror vi at man klarer å inkludere elevene best mulig. Både sosialt og språklig (...) Ellers må dem egentlig ha 2 runder med inkludering, først i inkluderingsklasse også en ny runde når dem skal inn i den ordinære klassen. Elevene trenger kontakt med jevnaldere, som kan lære dem norsk gjennom leken og spill. Det er da dem lærer mye, dem vil ha venner og kontakt med andre.

Videre beskriver *lærer B* hvordan de faglige prinsippene kan forsvares i henhold til at elevene med lite norskspråklig kompetanse befinner seg i ordinært klasserom med lite norskspråklige prinsipper.

---

GNO, morsmåslærere kommer inn i klassen, så får dem noen timer med dem. Dette fungerer veldig fint (...) stort fokus på å koble til venner, skole-hjem samarbeid, tolk når dette må brukes

Et av spørsmålene i lærerintervjuene omhandlet hvilke aktiviteter det ble lagt til rette for i undervisningen som kunne være fremmede for elevens tilhørighet i klasserommet. *Lærer A og B* la begge vekt på de etnisk norske elevers forutsetninger for å være en ressurs sosialt og språklig. *Lærer A* uttrykte dette på denne måten:

Vi tar inn besøk i velkomst, for at barn som ikke har gått i velkomst skal få bli kjent med hva vi gjør (...) det er ikke det at de ikke kan noen ting, men at de kan det på et annet språk (...) de blir veldig overrasket og imponert når de hører at en medelev kan lese på arabisk, men ikke på norsk, også har vi tenkt omvendt integrering (...) morsmåslæreren kanskje kan stå i klasserommet på sitt språk så resten av klassen kan høre, hvordan det er å ikke forstå noe av hva som blir sagt slik at de kan få en forståelse på at det kan være vanskelig

*Lærer B* uttrykker god erfaring med å bruke andre elever som en ressurs.

Det skal først og fremst være spennende, ikke ses på som et oppdrag. vi har merket at norske elever synes er stas å lære andre norsk. Da kommer dem og sier «lærer nå sa \*\*\* det på norsk, og nå klarte han å lese og forstå»

Gleden til elevene som er en ressurs for de minoritetsspråklige elevene i klassen, indikerer gode inkluderingsstrategier i undervisningen. Dette kan menes å ha en smitteeffekt. Trygghet og trivsel til medelever skaper en fellesskapsfølelse hvor elevene føler at de hører til.

#### **4.2.2 Bruke tid til å bli kjent med elever og foreldre**

**Hele tiden elevens beste.** Vi prøver virkelig det, og litt det der med spørsmålet om arbeidsplassen din og inkludering, så er det jo sånn at vi har jo en mal på hvordan vi tar imot nye elever, så når det kommer en ny elev så vet jeg min arbeidsoppgave, og kontordamen vet sine arbeidsoppgaver og ledelsen sin. Det er jo to kontaktlærere og,

---

jeg er kontaktlæreren i velkomst, og har mye av foreldreansvaret, også er det kontaktlærer i ordinær klasse og vi samarbeider tett

Skole – hjem samarbeidet er som kjent en viktig faktor for å skape trivsel og tilhørighet for alle. Som *lærer A* uttrykte i dette utdraget er den organisatoriske tryggheten og arbeidsfordelingen svært viktig for å kunne ha et inkluderende oppstartsmøte for nyankomne elever. Spørsmålet «Hvordan ser den best mulige inkluderingsstrategien ut for deg i din arbeidshverdag?» ble stilt lærerne underveis i intervjuet. På dette spørsmålet har lærerne svart at de ønsker å skape et inkluderende fellesskap hvor alle føler en tilhørighet. De understeker viktigheten av å bruke tid for å bli kjent med elevene og foreldrene, men også sette seg inn i hvilken kultur familiene kommer fra. Lærerne konkretiserer svaret med erfaringer fra ulike vanskelige situasjoner som er utfordrende for en opprettholdelse av fellesskapsfølelsen. *Lærer B* sier eksempelvis dette:

Vi får jo ofte bunker med ark fra korps, kor, ski, fotball osv som vi kan dele ut. Vi har følt litt på at det ikke bare er enkelt å dele det ut, det koster jo penger og da må vi tenke inkludering. Kanskje kan det være slik at noen kan tenke at man kan gi gunstigere avtale slik at vi får dem med. Vi vil ikke at dem skal ligge i ei grøft, eller henge på kjøpesenteret når dem blir ungdommer. Kanskje kommune eller lag/forening kunne stilt opp..

De viktige betraktningene og medmenneskelige hensynene som *lærer B* peker på her, er et stykke samfunnsarbeid som skolen er viktige pådrivere for. *Lærer A* beskriver et tiltak de har gjort i henhold til foreldremøter på skolen, slik at både mor og far skal få mulighet til å komme sammen på møte i velkomst.

Vi tar jo imot hele familien og det er litt derfor vi kaller det familiemøte, istedenfor foreldremøte. De kommer jo uten barnevakter og familie. Så de tar med seg hele familien, og søsken er med for å se hvordan det er i velkomst.

*Lærer A* understreker at skolen arrangerer familiemøter for elever som går i velkomstklassen, som syntes å være et betydningsfullt tiltak for å kunne opprettholde et godt skole- hjem samarbeid.



### 4.2.3 Strategier for en inkluderende undervising

Tilpasset opplæring for alle elever er en viktig forutsetning for at alle elever skal oppleve mestring og opprettholde motivasjon for egen skolegang. *Lærer B* lister opp en rekke viktige strategier som understreker høy grad av tilpasset opplæring på flere områder for elever med lite norskfaglig kompetanse:

Undervisningsopplegget må være godt tilpasset slik at dem får med seg det dem skal gjøre. Begrepstrening. Gå igjennom en tekst og ta frem ord og forklare dette. Bruke strategier der dem har og vi har plukket ut begreper der dem skal forklare dem på norsk, men også sitt eget morsmål. For å få dem hjemme på banen, og vise eleven at vi er interessert i å lære og høre dems morsmål, og vise at morsmålet er en viktig brobygger for å lære et nytt språk. Tydelig beskjeder.

*Lærer A* beskriver en rekke viktige aktiviteter og konkretiseringsmaterieell som fremmer opplevelsen av tilhørighet i klassen:

Ting på alle språk, prøve å tilrettelegge på dems faglige nivå, da har jeg måtte blitt godt kjent med dem. Bruke mye bilder, og sang, og det å ha flagg fra deres land og et kart oppe som symboliserer hvor de kommer fra, **mm**, ja.

Morsmålslærer kommer inn som en viktig forutsetning for å kunne gi elever med lite norskspråklig kompetanse en tilstrekkelig tilpasset opplæring.

(...) jeg ser at det også kommer litt an på personligheten til elevene og, for noen har lært seg kjapt norsk uten en morsmålslærer, fordi at man støtter seg fort til den som sitter ved siden av, og gjør seg avhengig av den, mens har du drivet i deg så klarer du uten hjelp da, bare at jeg må tilrettelegge enda mer og bruke mere tid. at jeg kanskje bruker morsmålslæreren som en hvilepute fordi da ordner den opp. Sosialt, er det kjempes fint med en morsmålslærer som kan hjelpe dem å forklare både klasseregler, skoleregler, vennskap, ja, masse, det er kjempes viktig altså.

---

Som dette svaret viser, har *lærer A* en tydelig og erfaringsrik stemme i sitt svar på hvilke tanker informanten hadde, rundt mangel på morsmåslærere, og om de mente at dette kunne være et hinder for samarbeid.

#### 4.2.4 Å bruke andre elever som bidragsyttere i inkluderingsprosessen

Det vi lærere og andre ansatte på skolen må passe på er at elevene ikke isoleres. Men at vi klarer å koble dem til de andre elevene.

Dette uttrykker *lærer B* med en ivrig og bestemt stemme undervegs i intervjuet. *Lærer B* konkretiserer videre med et eksempel på hvordan andre elever kan kobles til de nyankomne elevene ved å være bidragsytende i inkluderingsprosessen.

Gi flere elever oppgaver. Det skal være spennende, fremfor å ses på som et oppdrag. Det har vi merket at norske elever syns er stas, det å lære andre norsk. Da kommer dem og sier «lærer nå sa \*\*\* det på norsk, og nå klarte han å lese og forstå».

*Lærer A* presiserer det viktigste med inkludering i henhold til velkomstklassen på denne måten:

For meg i velkomstklassen så er inkludering på en måte å få elevene inn i det store fellesskapet. **Mm..** og først og fremst fellesskapet i velkomst, også ut mot klassen, også hele skolen, sånn at de skal føle en tilhørighet.

I henhold til arrangementer som underbygger følelsen av å tilhøre et fellesskap legger de to lærerne frem en beskrivelse av en rekke arrangementer. *Lærer A* beskriver et identisk arrangement på samme måte som *lærer B* beskriver arrangementet:

Vi har FN-markeringen som er en stor happening her, og internasjonale uker der de ulike kulturene har sine stander i gymhallen. Der man kan presentere klær, mat og bilder og masse slik at man får presentert sine land og sin kultur. Det at vi gir rom for dette, viser at vi er interessert i dems kultur. **Ligger det en frivillighet i dette?** Ja absolutt. Det er dem som har lyst.

*Lærer B* trekker også frem en kollega som har hatt en svært viktig rolle for skolens gode inkluderingsstrategi. Dette eksemplet skisserer en nøkkel for å lykkes med å skape tilhørighet for alle.

På skolen har vi en lærer som har hatt en kjempe rolle, hu har invitert til møter med de fremmedspråklige. De som ikke har lyst til å komme på møter har hun dratt hjem til. Hun har arrangert treff på helgene og kvelder. Her på skolen, på fotballbanen, og akekveld (...) Det er for at foreldrene og elevene skal se at de er ikke alene om å være fremmedspråklig. Det skal ikke være slik at dem ikke ønsker å være mer på for eksempel skidag fordi dem ikke har utstyr eller prøvd før. Da har hun samlet inn utstyr, også har hun arrangert treff på forhånd slik at elevene har fått prøvd.

Elevene som er intervjuet har også uttrykt en rekke eksempler på hvilke inkluderende strategier dem husker fra sin skolegang, som bidro til en følelse av tilhørighet og fellesskap for dem.

*Elev 1a* beskriver oppstarten i velkomstklasse som svært trygg:

Jeg husker det var veldig rolig oppstart, **mm** (...) jeg husker at jeg trivdes veldig, veldig godt. Alt for godt egentlig. Jeg ville ikke ut i den ordinære klassen på en måte, så de var veldig flinke (...) jeg tror det har noe med at alle var på samme nivå som meg.

*Elev 1a* trekker frem fadderordningen for velkomstklassen som en positiv og avgjørende faktor for følelsen av å tilhøre et fellesskap. Fadderer var en elev fra informantens ordinære klasse.

det jeg syntes var fint var at vi hadde fadder (...) de kunne jo komme å ta oss ut, så de kom på en måte å henta oss da, hvis vi skulle ha engelsk så kom de å sa «nå skal vi ha engelsk» (...) det var ikke så skummelt å gå inn i klassen da.

---

Videre ble elevene spurt om overgangen mellom velkomst og ordinær klasse, i henhold til om dem fikk en følelse av å utsette en redsel. *Elev 1a* svarte:

Jeg husker at liksom, fordi at jeg hadde fadder, og de valgte jo en som var veldig snill holdt jeg på å si, som bare hjalp meg å så jeg var jo med (...) jeg bare så på henne, og hun kom alltid til meg (...) **For du var den eneste fra velkomst?** Ja, jeg var den eneste.

En inkluderende strategi kan innebære flere ting. *Elev 1a*: uttrykker at undervisningen i hovedsak foregikk i velkomstklasse med økende undervisning sammen med jevnaldrende:

Jeg hadde fulle dager på velkomst, og det var det skoledagen var, også tror jeg at jeg bytta etter hvert til at jeg var litt mere i klasse. **Ja, mm.** Når jeg lærte mer norsk, **ja, mm.** For da var det liksom da skjedde alt på velkomst og da var det der man var hele dagen

*Elev 1b* svarer slik på samme spørsmål:

Jeg hadde lyst til å være med i klassa mi, men det var liksom litt vanskelig med språket (...) jeg trivdes jo også på velkomst, men etter hvert ville jeg være mer og mer i klassa (...) jeg bytta jeg over til full klasse i femte klasse, da gikk jeg over fullt for da følte jeg at jeg ikke trengte å være på velkomst lenger. Jeg hadde jo venner i den vanlige klassen min så det var kjipt at man ikke fikk sett hverandre

Svaret indikerer at *elev 1b* syntes det var utfordrende å samsvare ønsket om å være sammen med de jevnaldrende i klassen sin, samtidig som norskspråklig kompetanse var begrenset. Fellesskapsfølelsen og tilhørigheten kan synes å være vanskelig å definere.

## 4.3 Elevers erfaring av inkluderende undervisning

### 4.3.1 Inkluderingsens treenighet

Velkomstkasse eller ikke. Erfaringer i henhold til inkluderingsens tre enheter: sosialt, faglig og kulturelt er et av temaene som ble diskutert undervegs i intervjuet. *Lærer A* gir en tydelig beskrivelse av erfaring i henhold til velkomstkasse og foreldres oppfatning av tilbudet:

Jeg har faktisk hatt foreldre som er skeptisk til ordningen fordi dem er redd for at ungene blir hemmet, og stigmatisert, og de vil at dem skal være mest mulig en del av de andre, men så har skepsisen snudd og de har sett nytteverdien fordi de ser hvor vanskelig det er å lære seg et språk (...) og da er foreldrene veldig fornøyde når barna er fornøyde.

Videre legger *lærer A* til at det ikke behøver å være en ulempe å gå i velkomstkasse i henhold til sosial inkludering:

Elevene er her i to år og får gode relasjoner, også brytes det opp. Men dem møter dem kanskje på fotballtrening og dem møter dem igjen på ungdomsskolen (...) de har kanskje bare utvidet nettverket sitt da, så det ikke behøver å være en ulempe.

Inkluderingsens treenighet (Olsen, 2013) sosialt, kulturelt og faglig er alle nevnt opptil flere ganger i løpet av intervjuene som er gjennomført. Erfaringene med sosial, kulturell og faglig inkludering eksemplifiseres i alle intervjuer, og interessante erfaringer bemerkes. Etter spørsmålet om hva informantene mener er det viktigste med inkludering svarer *lærer A* følgende:

Jeg tenker at det sosiale er det viktigste (...) at dem har tilhørighet og at dem snakker om skolen sin og klassa si og vennene sine på en stolt måte (...) jeg syntes jo at det sosiale er det viktigste da, hvis jeg må velge.

Vitenskapelig kan det være rimelig å mene at vi mennesker er ulike i henhold til hvor tilfreds vi er i sosiale sammenhenger, eller hvor tilfreds vi er i situasjonen hvor nye bekjensker

skal stiftes. Dette kommer til synet i flere av elevintervjuene. Funnene i empirien viser at elevene har ulike erfaringer. To av elevene har gitt uttrykk for at det var vanskelig å ta plass relatert til beskjedenhet. *Elev 2b* sier dette:

Jeg husker jo at etter skolen så ville de jo at jeg skulle bli med og de var veldig flinke til å ta initiativet. **Mm.** Mens for meg var det litt sånn ... jeg gjør noe annet. Ja. Og bare ljuger og finne på unnskyldninger. **Mm.**

De to andre elevene har gitt uttrykk for at det ikke har vært noe problem å bli kjent og få venner, fordi medelevene har vært imøtekommende. Det er riktignok også viktig å understreke at de to informantene anser seg selv, med nokså høy grad av sosial kompetanse. Det er svært interessant at elevene som mener at det har vært uproblematisk å få venner ikke har erfaring fra samme inkluderingsstrategi. *Elev 1a* legger ord på et ubehag over å være i en situasjon preget av utrygghet. Ikke bare kan språket være utfordrende for å ta kontakt og opprettholde en kommunikasjon som vil bidra til vennskap og bekjentskaper:

Når de satt å prata så følte jeg ikke at jeg kunne tilby noe eller si noe fordi jeg har ikke de samme opplevelsene, og den samme barndommen som de har hatt, og det de syntes var gøy var jeg litt sånn hmmm..., og jeg forsto liksom ikke helt

En gjenganger for elevintervjuene er friminuttene. Denne arenaen blir fra alle elevinformantene betraktet som en svært viktig sosial inkluderingsarena. Elevene med erfaring fra velkomstklasse er samstemte i uttrykkelsen om friminutt i henhold til å inkluderes fremfor å ekskluderes fra jevnaldrende kunne vært et bedre tilbud. De har begge erfaring med å ha friminutt til andre tider og for seg selv, som velkomstklasse. *Elev 1b* uttrykker en glede over at dette ikke er praksisen for skolen det snakkes om i nåværende tid.

*Elev 1a* har også en tankevekkende erfaring som kan tilsi at et innføringstilbud som velkomstklasse har beveget seg fra et tilbud som kan sammenlignes med et segregeringstilbud fremfor et tilbud som i dag er nærmere en inkluderende retning.

Det ble på en måte oss mot de hvis du skjønner, **mm, ja.** Nå ser jeg jo at velkomstklassen her er en del av skolen (...) når jeg gikk der var det et annet bygg (...) vi så nesten aldri de andre elevene på en måte (...) vi hadde friminutt til helt

---

forskjellige tider (...) også skulle vi plutselig rett i klassen rett etter vårt friminutt, og det syntes jeg var veldig utfordrende for vi hadde ikke noe forhold til de ...

Fritidstilbudet vekker også en stor engasjerende interesse for et hvert elevintervju. Dette er en tydelig følelsesberøring som ligger friskt i minne hos informantene. *Elev 1a* setter tydelig ord på hvordan den sosiale inkluderingen var fraværende på fritiden i lang tid etter ankomsten til Norge.

Jeg kunne ønske det var noe etter skoletid, vi gikk ikke på noen aktiviteter. Vi var bare hjemme (...) vi kunne ikke ha mere norsk, og med engang vi gikk ut døra på skolen begynte morsmålet hjemme. (...) jeg så ikke de elevene ikke sant (...) jeg husker jo at vi hatet ferier. Vi ville være på skolen. **Ja.** For det var der vi fikk det sosiale, ellers var vi bare hjemme.

*Elev 1b* trekker inn en svært positiv sosial inkludering i henhold til å motta invitasjon til bursdagsselskap og være med hjem på besøk, selv om tilstedeværelsen i ordinært klasserom var svært liten. Som nevnt tidligere vil dette være svært personavhengig, men også svært variabelt i henhold til sosial status og familieforhold. *Elev 1b* sier:

Ja, jeg var med på bursdager og jeg ble med tidlig venninner hjem (...) jeg begynte å spille fotball med de andre i klassen ganske tidlig også begynte jeg å danse

*Elev 2a* relaterer også det ene svaret sitt til tematikken om familieforhold, sosial status og pågangsmotet personen har for å nå målene, og hvordan vedkommende skal tørre å utfolde seg.

Jeg satte meg ned og bestemte meg for at jeg skulle lære meg norsk så fort som mulig, Jeg ville kommunisere med de andre elevene. Også pressa mor på at jeg skulle være mer sosial. Hun sa «du skal starte på fotball» «du må få deg venner skal du lære norsk».

Leirskolen er ikke et direkte spørsmål som blir etterspurt innenfor sosial inkludering i intervjuene, men samtlige informanter som var elev eller er lærer i klassetrinn som har tilknytning til leirskoleoppholdet nevner dette som en svært viktig sosialiseringsarena som

---

skaper en følelse av tilhørighet i fellesskapet. *Lærer B* har flere dårlige erfaringer med foreldre med en annen kulturell bakgrunn enn norsk relatert til å skape tillit og trygghet.

Vi har jo sett at hvis vi skal på overnatting på leirskole for eksempel ser vi at det ofte er utenlandske foreldre som holder barna hjemme. De er så utrygge at dem ikke tør sende barna sine. Selv om en slik tur er tipp topp i forhold til inkludering.

*Elev 2a* uttrykker leirskole som en viktig del av sin egen inngangsdør for å tilhøre det sosiale fellesskapet i klassen enda bedre.

Jeg tror leirskolen og sånn kan hende at barn blir bedre kjent gjennom slikt. For meg føltes det ut som at de faktisk fant ut at jeg var en gøy type og være sammen med

Elevene fra ordinær klasse nevner det mest utfordrende med å komme inn i en ordinær klasse relatert til et allerede eksisterende fellesskap, og vanskeligheten med å finne en god venn blant elevene i klassen. De nevner språklig kompetanse som en ødeleggende faktor å stifte bekjentskaper, men også materialistiske ting slik «*og jeg hadde heller ikke de kuleste klærne eller ehh lekene når jeg kom hit*». For elevene med erfaring fra velkomstklasse nevner de det mest utfordrende med oppstart i ordinær klasse etter velkomstklassen slik:

Den lille kommunikasjonen før man skjønner «kom hit» og «gå dit» og andre små beskjeder. Jeg husker jeg bare så hva de andre elevene gjorde, også husker jeg at jeg tenkte ja nå skal vi hente den boken ja.

For elevene med oppstart i velkomstklasse som nyankommen elev til Norge er de to elevene svært enstemmig i at de ikke ville vært foruten tilbudet velkomstklassen ga dem. *Elev 1a* sier dette:

Jeg ser tilbake på velkomst og syntes at det var hyggelig og hjelpsomt (...) jeg tror det hadde vært veldig mye skumlere og vanskeligere å lære språk hvis jeg bare skulle vært i vanlig klasse, for da får jeg ikke det grunnleggende, da må jeg liksom lære det, også sitter du da i timen i naturfag og skjønner ingenting (...)

*Elev 2a* uttrykker det slik:



---

det var veldig flaks at den skolen jeg begynte på var så liten. At lærerne som er der har gode muligheter til å se hver enkelt elev

Det interessante er imidlertid at elevene fra ordinær klasse mener det samme, men de trekker begge frem betraktningen om de små forholdene i klassene som en viktig del av å bli sett og få den hjelpen som trengs fra en lærer.

### 4.3.2 Skole – hjem samarbeid

Ett skole – hjem samarbeid beskrives av lærerne som en viktig forutsetning for en vellykket og inkluderende undervisning som fremmer trygghet og tilhørighet. Foreldre med lite erfaring fra norsk skolekultur bruker mye tid på å lære seg hvordan norsk skole fungerer. Eksempel på dette er uteklær, matboks, lekser, foreldremøter, gå til og fra skolen, fritidsaktiviteter etc. *Lærer A* beskriver en informativ og inkluderende oppstartsamtale slik:

vi har en oppstarts samtale og den er jo og veldig inkluderende, fordi vi spør foreldrene om skolegang, skoleerfaring, noen kommer jo uten skoleerfaring, med skoleerfaring, analfabet, ikke analfabet, visnakker om klær, mat, hva vi forventer av dem i norsk skole

Skole – hjem samarbeidet utfordres når foreldre kommer med lite norskspråklige eller engelskspråklige ferdigheter. Det beskrives av *lærer B* at det i slike sammenhenger brukes tolk som løsning på denne utfordringen. Allikevel beskrives det en del dilemmaer som oppstår ved bruk av tolk. *Lærer A* eksemplifiserer at ved oppstart av norskkurs har foreldrene en tendens til å mene at telefontolk ikke er en nødvendig bestilling for et kommende møte. De ønsker å være stolte av å kunne uttrykke seg i noe grad med norsk språk, men forståelsen og kommunikasjonen blir svært begrenset. *Lærer A* sier at det i slike situasjoner ikke er lett å vite om partene har forstått hverandre riktig, og en tolk vil derfor være en trygg bekreftelse på dette. Det ligger allikevel et dilemma til grunn for bruk av tolk også. *Lærer A* beskriver dette slik:

Selv om vi bruker tolk, og tolk på samme språk og dialekt så har det blitt en del misforståelser, og det er nok veldig kulturbetinget tror jeg. Jeg har ikke opplevd at det har vært av vond vilje faktisk, for de vil gjerne gjøre det vi forventer av dem.

*Lærer B* beskriver også et dilemma i arbeidshverdagen relatert til tidspresset.

Det er jo dette med tid, ha skikkelig tid til å se den enkelte. Det å sette seg ned og ta den nødvendige praten. Vi merker fort hvis vi glemmer en informasjon, eller trur at alle har fanget opp. Dette kan også gjelde med foreldre, og det å ha nok tid til å snakke med dem og ordlegge seg i enklest mulig grad.

### 4.3.3 Fellesskap og tilhørighet

Hovedtematikken for studien er å undersøke de to vanligste inkluderingsstrategiene for nyankomne elever: ordinært klasserom eller velkomstklasse. *Lærer A* snakker klart om sin erfaring relatert til velkomstklassen:

Elevene syntes det er fint å være i en slik klasse, det er flere som skal lære norsk, alle er i samme situasjon (...) her er du trygg på at akkurat de samme skal uttale de like ordene og at de har like forutsetninger og starter på scratch alle sammen da, selv om de kommer til ulike tider. Men da har de forståelse for hverandre og det syntes jeg er fint.

Denne gjennomføringen peker på et eget fellesskap hvor elevene føler en tilhørighet til hverandre fordi dem har likt utgangspunkt og det samme målet: å lære norsk. Tryggheten er slik læreren beskriver høyest til stede i velkomstklassen. Denne tryggheten samsvarer ikke på ubestemt tid ifølge *elev Ia* som beskriver en utrygg følelse ved overgang mellom velkomstklassen og ordinært klasserom.

Jeg syntes det var skummelt, jeg husker at jeg hatet det. Det å skulle være der hele dagen og hele uka syntes jeg var veldig mye plutselig. **Mm.** For det var liksom etter sommerferien da skal du ikke tilbake til velkomst (...) noen fag var jo veldig mye mer utfordrende som f.eks. norsken, ikke sant. Muntlige var bra også skulle du skrive og

---

alt, det syntes jeg var vanskelig (...) Jeg var ikke trent i den arbeidsmåten de andre brukte

Videre legger eleven til en refleksjon om at sin egen erfaring kan være påvirket av at eleven var alene i velkomstklassen uten noen andre fra sin ordinære klasse. Det var ingen å støtte seg på slik som andre var heldige å ha. *Elev 1a* nevner at det opplevdes urettferdig å ikke ha noen i samme situasjon fra samme klasse. Tilhørighet og trygghet er også to begreper som ble nevnt av *elev 1a* som en fraværende del av overgang mellom velkomstklasse og ordinært klasserom:

Jeg ikke kjente til noen rutiner, og jeg hadde ikke lenger morsmåslærer eller en egen person som hjalp meg med å forstå hva jeg skulle (...) jeg hadde jo ikke krav på det lenger (...) det gikk minst et helt år før jeg turte å si noe i klasserommet

*Elev 1b* beskriver også overgang mellom velkomstklasse og ordinært klasserom. Det nevnes både rutiner slik som *elev 1a*, men også tilpasning til et allerede eksisterende fellesskap. *Elev 1b* var positiv i sin beskrivelse av denne overgangen, og uttrykker det som helt uproblematisk selv om det var nye rutiner og arbeidsmåter å sette seg inn i. De to ulike erfaringene peker på et individnivå som det er viktig at vi hensyntar i arbeidet med en inkluderingsprosess.

Jeg var jo litt tryggere i velkomst, man er jo utrygg i starten uansett, men man ble jo, når jeg startet i vanlig klasse så var man jo mye mer tryggere på velkomst enn vanlig klasse, men det var jo fordi man ikke hadde vært i rutinene, men når man kommer i rutinene så er man jo trygg på begge deler, men man var kanskje tryggere fordi man visste hva man skulle svare på i velkomst da for eksempel fordi vi øvde på ord og pekte på en ting også kunne du hva det var. Også hadde vi naturfag da, og da var det litt vanskeligere å svare og skjønne hva jeg skulle svare..

*Elev 1b* uttrykte det slik når spørsmålet om trygghet i velkomstklasse ovenfor ordinært klasserom ble etterspurt. Uttrykkelsen indikerer at innarbeidet rutiner og forutsigbarhet i undervisningen betegnes som en trygghet

#### 4.3.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har blitt en svært stor del av lærerens daglige arbeid i planlegging og gjennomføring av undervisning. *Lærer B* understreker hvor naturlig denne jobben har blitt i arbeidshverdagen til en lærer og hvilken erfaring hun har med viktigheten av å ha en åpen dialog med elevene sine:

Av og til kan man ikke forutse hva som er vanskelig for en elev (...) man kan gå på trynet, men da må man snakke med eleven og unngå at eleven sitter med følelsen av at jeg ikke kan noen ting (...) læreren må ta på seg skylden

Ut fra egen erfaring legger *lærer B* også til at tilpasset opplæring har blitt så vanlig for alle elever i skolen, at de fremmedspråklige behovene for tilpasning glemmes:

Tilpasse godt nok. faren når du jobber på en skole med så mange som er fremmedspråklige er at du glemmer det. Det blir så vanlig, men du må være obs og se hver enkelt elev allikevel. Vi vet jo at elever som sliter, om dem ikke vet eller har evner så begynner dem å bråke.

Denne erfaringen peker på hvordan språket og kunnskapen kan være til hinder for et godt og fungerende samarbeide med eleven gjennom skolehverdagen. Forutsigbarhet i henhold til gjensidige forventninger til hverandre.

Hele tiden huske på at det skal være leselig for alle. Ordlyden må være så konsis at det ikke er rom for feiltolkning. Det er en kunst.

Relasjonen og samarbeidet mellom lærer og elev i skolehverdagen er en ting, noe annet er de forventningene som er til foreldrene når elevene begynner å få økende og tilstrekkelig norsksferdigheter. Denne fallgruven uttrykker *lærer B* slik:

Da ser jeg for meg at når ungen har blitt flink, så kan man fort tenke at foreldrene også er like flinke.

---

Bokstavinnlæring for elever på første trinn og bokstavinnlæring for en nyankommen elev som kommer til Norge og starter i 1.trinn. Spørsmålet vi stilte *lærer A* handlet om hvilke tanker læreren hadde om dette perspektivet, og hvilke erfaringer hun kunne relatere problemstillingen til.

(...) nå har jeg sju elever og det er jo sju elever som skal ha egne opplegg, men vi har diskutert det tidligere og, at vi bare må se an personligheten og eget driv til den førstetrinns eleven, og foreldrenes forutsetninger for å hjelpe til, og da kan man jo kanskje være mere i første trinn, nå ser jeg på min oppgave at jeg følger planene til første trinn, også tar jeg bokstavinnlæringen ikke så systematisk som i første, men at vi har fokus på bokstaver i velkomst også.

En annen ting som ble snakket om sammen med informantene handlet om hvor godt forberedt, velkomstklassen har gjort elevene relatert til å møte videre opplæring. Elevene svarer at målet med ei velkomstklasse var å bli god i norsk, og at de helt klart lærte seg mange norsk ord i løpet av to år, men at både skriving i alle fag og faglige prinsipper generelt var svært fraværende. Det er verdt å trekke frem *elev Ib* som beskriver at det mest positive med velkomstklassen har vært å lære norsk.

Vi lærte gjennom norsken å ha det gøy da, så det gikk liksom mye fortere enn å bare sitte å skrive (...) vi gjorde aktiviteter, for vi brukte praktisk (...) går ut i skogen og ser at det er et tre på en måte, du husker det mye bedre når du ser det foran deg.

Elevene presenterer en rekke erfaringer som syntes å være utfordrende i tiden med utilstrekkelig norskferdighet. *Elev 2a* påpeker at det å ikke kunne det norske språket selvfølgelig var den største utfordringen. Samtidig sitter eleven igjen med en erfaring om at skolegangen var krevende i henhold til hvor stor arbeidsmengde som krevdes av en barneskoleelev som fra elevens egen erfaringen gjaldt han som en 10 år gammel gutt. Han eksemplifiserer denne jobben med at han aktivt i lesing av norskeksekse og lignende satt med ordboken som oversatte fra norsk til eget morsmål foran seg, for å forsøke å forstå sammenhengen i teksten.

*Elev Ib* beskriver at hun husker at det var temabasert undervisning. Skole ord kunne være temaet en uke, frukt og grønnsaker kunne være tema en annen uke, og slikt gikk det gjennom

de to årene i velkomstklassen. Elever som kom nye inn i velkomstklassen startet med skoleord de første ukene, men måtte fort bli med på det samme temaet som de andre elevene var på.

*Elev 2a* svarer utfyllende på spørsmålet fra intervjuer om han syntes det føltes trygt å ha medelever fra samme hjemland og med samme mål om å lære norsk slik som han. Til dette spørsmålet er han svært reflekterende i henhold til hvor ulik progresjon elever kan ha i utdanningsløpet. Han gir uttrykk for at han fort rykket fra medelevene som hadde kommet til Norge et år tidligere enn han. Han sier:

Det er litt uforståelig for meg den dag i dag. Han hadde jo samme morsmålslærer (...) det kan jo variere fra person til person selvsagt, men jeg skjønner det ikke.

I fortsettelsen om tilpasset opplæring svarer *elev 2b*:

Jeg husker ikke så mye før syvende trinn, men jeg kanskje husker at i syvende trinn, så var det noen av de norskbøkene som var litt vanskelig å lese for meg. Det er liksom, de hadde da jeg kom til den andre skolen så hadde ikke de morsmålslærere med en gang, så da var det slik at jeg følte det var veldig vanskelig å følge med i de forskjellige tingene da.

Vi kan se at informanten er svært konkret på hvilken støtte han kunne ønsket seg som han ikke følte at han fikk «nok av» i mengden av elevmangfoldet.

#### **4.3.5 Samarbeid mellom kontaktlærer og morsmålslærer**

Støtten fra morsmålslærer. Hun var som en ekstra mor for meg- Jeg hadde så mye støtte av hun, kunne snakke med hun om alt. Hun forklarte og ville at jeg skulle lære norsk fort. Jeg visste at alle de sidene jeg måtte lese eller de setningene jeg måtte skrive var for å hjelpe meg. Hun fokuserte på at vi skulle nå potensialet vårt på kort tid.

Dette forteller *elev 2b* om sin morsmåslærer. En god og trygg relasjon er gjennomlysende i denne beskrivelsen. Opplevelsen av å bli forstått kommer også frem som en nødvendig forutsetning for å føle mestring og lykkes i faglige og sosiale sammenhenger. Lærerne lister opp flere erfaringer fra elever som har blitt oppfattet som svært utagerende, men som senere ved språklig støtte ved hjelp av morsmåslærer viser seg å være fri for frustrasjon og sinne.

Vi hadde en elev som var altså så utagerende på mange måter, også løsna det, **mm**, **for da gjorde han seg forstått av morsmåslæreren?** Ja.

også lærer jeg som lærer mye av at de som morsmåslærere kan fortelle litt om sitt språk, og hvordan det er best å lære når du skal lære deg norsk, Ja.

Morsmåslærer blir som beskrevet her, et avgjørende og viktig hjelpemiddel i undervisningssituasjon. *Lærer A* bekrefter også at det er svært viktig å bruke dem i sosiale interaksjoner:

De kan være en veldig fin støtte ute i friminuttet. Bruke dem i relasjoner med andre elever slik at man rett og slett kan oversette leksituasjoner og forklare leker.

Det er også viktig å bruke dem på en metodisk riktig måte for å fremme riktig læring etter de forutsetninger elevene har. *Lærer A* presiserer at det kan være tilfeller av ugunstig bruk av morsmåslærer som kan føre til en mer ødeleggende enn fremmende læringsprogresjon for elevene. *Lærer A* forteller:

Jeg tenker at morsmåslærer kan være en hindring, fordi elevene ikke trenger å tenke selv, de bare støtter seg. Det er akkurat som om du har en assistent som hjelper deg, eller en ekstralærer i rommet ikke sant, du bare støtter deg istedenfor å tenke selv.

I denne sammenheng ble lærerinformantene spurt om hvilke tanker dem hadde relatert til den best mulige metoden for bruk av morsmåslærere i klasserommet. *Lærer A* beskriver på bakgrunn av erfaring en gunstig bruk av morsmåslærer slik:

Jeg har erfart tidligere at morsmåslæreren har gått gjennom morgendagen og ukeplaner, gått gjennom begreper og sånn, og vært i forkant hvis jeg bare har hatt en morsmåslærer på en mandag så har kanskje den morsmåslæreren gått gjennom hele

---

uka. Forklart uka, ukeplanen, forklart hva som har skjedd og skal skje. Da er det kanskje lettere for eleven å sitte der.

*Elev 2a* bekrefter at denne beskrivelsen er en fungerende metode også for elevene som befinner seg i det ordinære klasserommet. Bruk av morsmåslærere kan se ut til å samsvare for de to inkluderingsstrategiene:

Vi gikk gjennom eksempel samfunnsfagene for neste uke på torsdagen før slik at vi forsto. Vi brukte også oppsummeringer av uken i norsk, matte og engelsk med stort fokus på begreper hele tiden.

*Elev 2a* setter ord på hvor viktig det er å bli pushet og ha en god relasjon til voksenpersoner som heier på deg, og som du ønsker å imponere. Informanten presiserer at alle elever har potensialet til å bli kjempegode på skolen, men de trenger hver sin push i ryggen på ulike måter for å få til sitt ytterste. Eleven forklarer at dette pushet fikk han av sin morsmåslærer:

Hun sa jo til meg at jeg bryr meg ikke om du lærer eller ikke, men jeg gjør dette for ditt beste.

Trygghet og forståelse er to begreper som alle elev informantene har nevnt i henhold til morsmåslærer og rollens viktighet av å være tilgjengelig i undervisningssituasjon.

Morsmåslæreren min satte seg jo ned og var interessert i meg, ikke bare det at jeg skulle lære norsk, jeg følte enkelte ganger at jeg fikk mer enn jeg behøvde sånn egentlig.

I sammenhengen av å føle mer enn det som er behovet uttrykker *elev 2a* også at morsmåslæreren ble med over til ungdomsskolen, og brukte ettermiddagstiden på undervisning av en gruppe elever.

Jeg hadde hun hele barneskolen, også var hun med til ungdomsskolen. Hun ble hentet til ungdomsskolen fordi det ikke var anna morsmåslærer så hun kom til ungdomsskolen på eften, så hadde jeg og flere elever skole med henne etter ungdomsskolen var ferdig.



For *elev 2b* var situasjonen en helt annen enn erfaringen til *elev 2a*:

Jeg hadde ikke tilgang til morsmåslærer på starten (...) jeg tror jeg husker jeg fikk tilgang til morsmåslærer kanskje sånn eh, femte klasse eller noe sånt det var liksom veldig vanskelig å finne kinesisk lærer der også.

Som vi leser ventet *elev 2b* fra tredje til femte klasse før det var en tilgjengelig morsmåslærer inne i undervisningssituasjon. Eleven uttrykker dette med en fortvilende stemme i intervjuet.

## 5. Drøfting av empiri og teori

Innledningsvis i denne studien, ble formålet presentert ved å analysere i hvilken grad elevene begrensnes i undervisningssituasjon, ved manglende norskspråklige kompetanse. Hvilke strategier som gir elevene muligheten til å uttrykke den iboende kunnskapen de besitter fra tidligere skolegang, og hvordan skolen kan håndtere denne problematikken, for å oppnå en god faglig utvikling for alle elever.

I dette kapitlet skal funnene i empirien diskuteres og drøftes i lys av de teoretiske perspektivene som er presentert i kapittel 2. Funnene blir diskutert i lys av tidligere forskning, og hvilke komparativer mitt forskningsbidrag har til tidligere empiri. Resultatdelen i forrige kapittel er inndelt etter forskningsspørsmålene og kodene som kom til synet i analyseprosessen. I drøftingsdelen ønsker jeg å benytte meg av de inkluderende strategiene som kom frem i funnene til empirien som underoverskrifter slik som i resultatdelen. Naturligvis med bakgrunn i problemstillingen og tittelen for denne studien som ønsker å undersøke hvilke erfaringer av inkluderende strategier som praktiseres ute i praksisfeltet.

Funnene i empirien ble tilsynelatende kodet til tre inkluderende strategier: inkluderingens treenighet, bruke tid til å bli kjent med elever og foreldre, og strategien om å bruke andre elever som bidragsyttere i inkluderingens prosessen. De tre strategiene vil være de tre inndelingene av dette drøftingskapitlet. Funnene vil innledningsvis bli diskutert i lys av et sosiokulturelt perspektiv som relateres sterkt til den sosiale dimensjonen av inkluderingens treenighet (Olsen, 2013), og hvordan vi mennesker utvikler vår egen habitus (Bourdieu, 1996). Den faglige dimensjonen av inkluderingens treenighet er en annen viktig inkluderingsstrategi som ligger nært knyttet til hvordan læringsfremmende arbeid bør gjennomføres sett fra et inkluderingsperspektiv. Flere av funnene relateres i henholdsvis til en fungerende skole hjem samarbeid, og hvor viktig dette samarbeidet er for alle parter som naturligvis er en del av skole-hjem samarbeidet. I denne delen er det svært interessant å se hvordan symbolsk makt ligger som en fundamental forutsetning for å lykkes i samarbeidsprosessen. Innenfor alle underkapitlene i denne drøftingsdelen vil jeg implementere elevenes subjektive erfaringer av de inkluderende strategiene.

## 5.1 Inkluderings treenighet

For elever som nylig kommer til Norge etter flukt fra krig, som asylsøkere, som kjærlighetsflyktninger, flukt for bedre arbeidsvilkår eller gjenforening med familie, har skolen som institusjon en svært viktig oppgave om å gi elevene en tilhørighet til det sosiale fellesskapet og en kvalifisert opplæring som er inkluderende (Westerheim & Tolo, 2014). Denne opplæringsprosessen kan ses på som utfordrende å operasjonalisere, men som lærerinformantene la vekt på i sine beskrivelser, er det bare fine ord å bruke for å beskrive hvordan inkludering skal praktiseres i klasserommet, og hva som kjennetegner en god inkluderende opplæring. Funnene viser allikevel at lærerne i enkelte situasjoner syntes at gjennomføringen av en god inkluderende opplæring i praksis, ikke alltid er like enkelt. Ifølge Bachmann og Haug (2006) er det rimelig å anta at forståelsen for inkludering, harmonerer med hvordan lærere praktiserer en inkluderende opplæring.

Det blir stilt noen krav til kvaliteten på opplæringen, og med bred kunnskap og erfaring av hva som fremmer en inkluderende praksis, vil undervisningsarenaen læreren befinner seg i være preget av en naturlig inkludering av alle elever. Med en skoleledelse som setter agenda for å innarbeide gode inkluderende strategier for skolens praksis i profesjonsutviklingen, vil dette være en viktig brobygger mellom lærerens forståelse og praksis av et inkluderende mangfold for alle skolens elever. Lærerne som informanter i denne studien beskriver opplevelsen av dette temaet som et gjennomgående tema på agendaen i profesjonsutviklingstiden jevnt gjennom hele skoleåret. Inkludering på agendaen vil ifølge Bachmann og Haug (2006) føre med seg en dypere forståelse for inkludering hos lærerne, og på denne måten bidra til å skape en god inkluderende praksis. I situasjonen slik som funnene viser i denne empirien er inkludering et tema på agendaen jevnlig. Som Holmberg og Ekeberg (2016, s. 33), og Bachmann og Haug (2006, s. 88–89) understreket i sine skisserte kriterier for inkluderende opplæring både i elev og lærerperspektiv, kan det overordnede målet være å oppnå høyest mulig kvalitet på undervisningen for alle elever. Det er ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 88–89) lærerne som er ansvarlige for denne inkluderende opplæringen og for innarbeidelse for fungerende inkluderende strategier.

For å systematisere funnene velger jeg å dele inn de teoretiske perspektivene i faglig, sosial og kulturell inkludering som underoverskrifter. Drøftingen viser tydelig hvorfor inkludering er en treenig dimensjon, og hvordan de på mange måter må ses i sammenheng for å lykkes med inkluderende opplæring.

### 5.1.1 Faglig inkludering

Funnene i empirien kan diskuteres fra flere ulike perspektiver. Sett i lys av de nyankomne elevene fra det ordinære klasserommet, kan funnene belyse mangfoldets verdi i klasserommet. Klasserommet består av enkeltindivider som på hver sin måte har utfordringer og kvalifikasjoner i møte med undervisning og klassefelleskapet. Det kan være faglige utfordringer, språklige utfordringer som denne oppgaven tar høyde for, men også motoriske, kognitive eller diagnostiske utfordringer som læreren i et klasserom må hankses med. I de fleste ordinære klasserom er det en faglærer inne i undervisningen, og for eventuelle sakkyndige vurderinger en lærer til stede i de fleste timer. For elever med manglende norskspråklige ferdigheter praktiseres grunnleggende norskopplæring (GNO) eller særskilt norskopplæring (SNO) (Utdanningsdirektoratet, 2020) i enkelte timer. I de fleste tilfeller kan denne læreren være morsmålslærer. For å belyse og sette denne problematikken på spissen, vises det ved denne beskrivelsen at en lærer har flere tilpasninger og hensyn å ta opptil flere ganger i løpet av en time. Ved å se dette i lys av velkomstklasse som organiseringsform, vil en klasse i denne situasjonen få en økende lærerstab i takt med elevantallet. Det er etter egen praksiserfaring slik at en lærer på velkomst har mange elever å tilpasse arbeidet for, og alle elevene som befinner seg i dette klasserommet har som felles mål å lære norsk. Dette kan argumenteres i henhold til hvordan det kan lettes på tilpasninger i det ordinære klasserommet ved å tenke aldersblanding i egen gruppe der alle elever har et felles mål.

Allikevel er det noen prinsipper som ikke alltid kan forsvares i lys av en inkludering som ivaretar alle de tre dimensjonene av inkluderingens treenighet (Olsen, 2013, s. 131).

Lærerinformant fra velkomstklassen trekker frem dette som et eksempel på en utfordrende situasjon der det kan være problematisk å ta en avgjørelse i henhold til elevens beste. Det lærer A snakker om i dette eksemplet er begynneropplæring i første klasse, og dette vekker et interessant spørsmål som må vurderes, og måles i avgjørelsen: Kommer det muntlige språket til nyankomne elever i takt med lese- og skriveopplæringen til etnisk norske elever? Altså kan dette bety at det kan være motstridene for hensikten til en velkomstklasse, å tilby dette inkluderingstilbudet til nyankomne elever som starter sin skolegang i første klasse. I begynneropplæringen er det kjent at det er flere pedagoger til stede i det ordinære klasserommet, og det kan derfor være rimelig å anta at begynneropplæringen kan dra med seg en like god språkutvikling i det ordinære klasserommet, også i henhold til lekpreget undervisning sammen med jevnaldrende. En interessant diskusjon kan imidlertid være å

kartlegge og utelukke diagnostiske eller kognitive utfordringer for elever som har språkvansker. Det kan derfor være rimelig å anta at denne jobben kan være mer tilstrekkelig i et klasserom hvor det er en eller flere elever med lite norskspråklige ferdigheter fremfor et klasserom med tjue elever. På denne måten kan det menes å være enklere å utelukke slike vansker for nyankomne elever i det ordinære klasserommet, sammenlignet med å utelukke vansker i en velkomstklasse hvor det ligger naturlig å streve med språkopplæringen og de faglige premissene generelt. På denne måten er det rimelig å mene at individuelle tilpasninger må gjøres uavhengig av velkomstklasse eller ikke.

Kravene Bachmann og Haug (2006) setter til inkludering, kan synes å være et gjennomgående mål for hver eneste time som blir tilbakelagt i undervisningssituasjon. De nevner «deltakelse, medbestemning, utbytte og følelsen av å være en del av et fellesskap» som en viktig forutsetning for å kunne mene at følelsen av inkludering er tilstede (Bachmann & Haug, 2006, s. 17). Elevperspektivet blant mine informanter ser tilbake på grunnskoleopplæringen som en svært positiv erfaring på de fleste områder. Allikevel er det refleksjoner fra informantene som fremstiller uheldige opplæringssituasjoner som antakelig ikke har vært lærerens intensjon, men som erfaringsmessig fra elevens side har blitt en uheldig erfaring. Et relevant eksempel i henhold til dette fra funnene, kan synes å være beskrivelsen av elev 2b som har erfaring med fagbok i norsk som var lik for han som alle de andre etnisk norske elevene i klassen. Dette bidro til en undervisningssituasjon uten faglig inkludering for denne eleven. Nivået korresponderte ikke med de faglige forutsetningene. Elevinformantene med erfaring fra velkomstklassen, gir uttrykk for at ordinær undervisning i fag etter tilbakelagt tid i velkomstklasse, hadde et faglig nivå og bakgrunnskunnskap som ikke eksisterte for velkomstelevne. Situasjonen for disse elevene når de er til stede i ordinær undervisning etter velkomstklasse, er at de ikke lenger har krav på særskilt hjelp eller støtte utenom faglæreren på lik linje som alle andre medelever. Dette endte opp med at elevene måtte se hva alle andre medelever gjorde før de selv kunne skrive eller gjennomføre arbeidsoppgaven. Dette kan indikerer at språket ble en for stor hindring i henhold til å ha forutsetninger for å arbeide på egenhånd. Dette kan syntes å være en av svakhetene med velkomstklassetilbudet, og målsettingen for inkluderingen kan ifølge disse funnene syntes å være uharmonisk med resultatet.

En annen viktig dimensjon av den faglige inkluderingen, er å være bevisst i tanken på hvordan læreren skal strekke til og være til stede med tilpassetopplæring for et helt

elevmangfold som besitter ulike forutsetninger for læring. Dette perspektivet inkluderer en rekke utfordringer som velkomstkasse ikke vil stå ovenfor i henhold til at hver elev i en velkomstkasse arbeider ut fra samme læreplan (GNO), og med samme mål for undervisningen: lære norsk. Lærerinformant fra ordinært klasserom problematiserer dette perspektivet fra egne erfaringer, og stiller seg spørrende til hvordan denne organiseringsmetoden kan forsvares i henhold til å bygge norskspråklig kompetanse for de nyankomne elevene. Tiltak som grunnleggende eller særskilt norskopplæring mellom elev og ekstraordinær lærer i enkelte timer utenfor klasserommet, vil ifølge lærer B være en god erstatning for velkomstkasse. Ifølge Bachmann og Haug (2006, s. 89) sin beskrivelse av de viktige komponentene i en inkluderende opplæring, kan denne beskrivelsen indikere et tett bånd mellom inkludering og tilpasset opplæring, som igjen bidrar til faglig inkludering. Det faglige prinsippet som beskriver både en inkluderende og tilpasset opplæring omhandler kravene om en opplæring som imøtekommer elevens sosiale og faglige behov. Tilpasset opplæring er en innarbeidet og automatisk del av lærerens daglige planlegging av undervisning. Tilpasset opplæring foregår i form av tilpasning i mengde, lærestoff, organisering og metode. Ut fra dette kan det tyde på at en tilpasset opplæring er første målsetning som må være praktisert før skolen kan argumentere for at de tilbyr en inkluderende opplæring (NOU 2003: 16).

I henhold til tilpasset opplæring beskriver også lærerinformant fra ordinært klasserom seg spørrende til viktigheten av å sette søkelys på begrepsinnlæring i undervisningen. Denne erfaringen er relatert både til nyankomne elever, men også til etnisk norske elever. Lærer B grunngir dette med at begrepslæring utvider ordforrådet og bidrar til gode språklige ferdigheter for elevene. Ved å opprettholde dette fokuseringsområdet i undervisningen mener lærer B at alle elever vil oppleve mestring og på denne måten opprettholde motivasjon til egen skolegang. I henhold til de nyankomne elevene og begrepsinnlæring er denne læreren svært tydelig på at det er viktig for foreldrene til de nyankomne elevene å kunne henge med på lekser og oppfølging av barna sine. Derfor er begrepslæring hvor tilpasset hjemmelektur er å oversette begreper eller korte tekstutdrag til eget morsmål en fin oppgave. På denne måten anerkjenner skolen elevens morsmål, og foreldrene kan forstå hva leksen til barnet handler om. Hvis tilpasningen ikke er tilstrekkelig i henhold til at det blir for vanskelig for eleven å forstå hvordan oppgaven skal løses, beskriver lærer B en svært bevisst tanke om at det er viktig å legge dette ansvaret over på seg selv som lærer. Hun understreker

---

at elevene i slike situasjoner ikke må sitte med følelsen av at det er seg selv det er noe galt med fordi dem ikke forstår. Da må elevene fortelles at læreren har gjort en feil.

Eleveinformantene og lærerinformantene som har stilt til intervju i denne studien, er egne individer, som alle er forskjellig. Forskjellighet i henhold til hvilke forutsetninger hvert individ har i henhold til de faglige og sosiale dimensjoner, hvordan vi kommuniserer, hvor utadvendte og imøtekommende vi er eller hvor lett vi tilpasser oss et allerede eksisterende fellesskap. Alle disse individuelle påvirkningene gjør at det nærmest er umulig å bestemme om en velkomstklasse eller et ordinære klasserom er det beste tilbudet for nyankomne elever. Alle elevene er egne individer som liker å tilegne seg nye fellesskap og kunnskap på ulike måter. Derfor er et av mine funn nært knyttet til at de tidligere elevene som er intervjuet kunne ikke ønsket seg et annet opplæringstilbud. De er fornøyde med det de har fått, men allikevel nevner noen forslag eller ønsker til forbedring, som de har tenkt tilbake på i etterkant. Denne indikasjonen forteller oss at vi mennesker er svært tilpasningsdyktige i nye situasjoner, og dette kommer tydelig frem i teorien om våre handlinger som formes av de personlige erfaringene som kommer frem i de sosiale relasjonene vi møter (Wilken, s.26) Bourdieu (1995) beskriver i flere tilfeller habitusbegrepet som dynamisk. Dette grunnis i hvordan mennesker tilpasser seg utfra tidligere relasjoner og situasjoner (Bourdieu, 1995). Den fundamentale jobben skolen gjør for å opprettholde stabile inkluderende strategier som er innarbeidet og kjent for skolens organisatoriske arbeid, viser seg å være svært viktig. Dette samsvarer med hva lærerinformantene betegner som avgjørende dimensjoner for å danne et trygt sosialt fellesskap med opprettholdelse av tilhørighet for alle elever. De empiriske funnene viser også at dette har relevans med hvilket fokus skolen har på inkluderende læringsmiljø. Som nevnt flere ganger i studien har de to kommunene to ulike organiseringsmetoder for inkludering av nyankomne elever. Et interessant funn i empirien er lærer B sin beskrivelse av skolens historiske erfaring med en tilbakelagt periode med velkomstklasse. Hun trekker frem en rekke argumenter som ble vektlagt høyest i avgjørelsen om å inkludere de nyankomne elevene som en del av det ordinære klasserommet fra første skoledag i Norge. Lærer B beskriver strategien med å la elevene «bade i språk». Læreren grunngir dette med at organiseringen vil være den beste inkluderingsmetoden for nyankomne elever i henhold til å stå ovenfor en inkluderingsprosess en gang, istedenfor å gjennomgå den samme prosessen flere ganger.

Lærerinformantenes argumenter kan synes og aktualiserer organiseringsmetoden for skolen, i henhold til at elevene trenger kontakt med jevnaldrende som kan være bidragsytende for språkutvikling i reelle situasjoner, hvor mennesker benytter seg av språk for å kommunisere i det sosiale. Eksempler på slike aktiviteter kan være lek og spill, men også de faglig og ufaglige samtaleene i klasserommet. Lærer B konstaterer at det på arbeidsplassen hennes har vist seg å fremme god språklæring ved å benytte seg av denne inkluderingsstrategien, og at elevene er tilfredse med organiseringen, fordi de ønsker å ha venner og kontakt med jevnaldrende.

Disse argumentene vises nærmere sammen med Vygotskij (2001) og hans poeng i henhold til mennesker som argumenters for å være født sosiale, og med det vil jeg belyse det sosiale perspektivet av inkludering.

### **5.1.2 Sosial inkludering**

Vygotskij (2001) og Bourdieu (1993) kan synes å være samsvarte i tanken om at menneskers sosiale utvikling formes i interaksjon med det sosiale fellesskapet mennesker inngår i. Dette teoretiske perspektivet henger sammen med Bourdieu (Wilken, 2008, s. 35) sin tanke om utvikling av individets egen habitus som en livslang prosess. Et viktig perspektiv å drøfte i denne sammenheng er at Bourdieu (Wilken, 2008, s. 35) mente at denne prosessen var en prosess som var saktegående, men foranderlig. Foranderlig i den grad Vygotskij (2001) eksemplifiserer ved å beskrive at mennesker utvikler seg i interaksjon med det sosiale fellesskapet vi inngår i, og kommunikasjonen kan menes å være det viktigste bindeleddet mellom elevene og omgivelsene (Säljö, 2001). Säljö (2001, s. 131) understreker det grunnleggende sosiokulturelle perspektivet i sin skriving. Han mener at vi mennesker handler både bevisst og ubevisst på bakgrunn av våre tilbakelagte erfaringer, og det er denne erfaringen som er med på å forme vår habitus (Bourdieu, 1995).

I følge Bachmann og Haug (2006, s.89) sin underbyggende forskning til definisjonen av begrepet inkludering. Kan det begrunnes at vi i skolen skaper nye inkluderende fellesskap som ivaretar opplæringskvaliteten der alle passer inn ved at vi endrer våre undervisningsmetoder og eksempelvis tar del i relasjoner som må arbeides for å opprettholdes. Det kan høres ut som en utilstrekkelig jobb å skape et nytt fellesskap der alle



passer inn slik som samfunnsendringen tilsier. Det viktigste tiltaket er imidlertid å skape en bevisstgjøring hos lærere i henhold til hvilken betydning de didaktiske og praktiske valgene som tas har for enkeltelever i det eksisterende klassefelleskapet. Et slikt eksempel ble beskrevet av en av lærerinformanten i studien som betraktet å «reklamere» for ulike lag og foreninger i nærområdet som sekkepost på skolen med en svært kritisk stemme. Læreren uttrykte imidlertid at dette i utgangspunktet er ment med en inkluderende hensikt om å nå frem til alle barn som er bosatt i nærområdet til skolen. Allikevel er det flere faktorer som motsier å kjennetegne denne reklameringsen som inkluderende for alle. Nyankomne elever som har kommet til landet på ulike vis, men også en stor andel av etnisk norske elever kan allerede utelukkes for å ha mulighet til å delta i slike foreninger. Som lærer B beskriver situasjonen, kunne hun plukket ut hvem av sine elever som ville ha muligheten til å delta og ikke, før lappen deltes ut. Foreldrene har kanskje ikke ressursene som kreves, utstyret som må skaffes, transport til og fra kan være problematisk. Språkferdigheter for å kommunisere med skyss eller å møte opp og være en del av foreldrefellesskapet som andre foreldre er en del av, kan føles uoverkommelig. Det er en rekke hensyn og valg som skal tas i henhold til et inkluderingsperspektiv i skolehverdagen. Denne problematikken kan også være en indikasjon på at samfunnet på kommunale nivåer må ta en rekke hensyn for å inkludere alle barn som er bosatt i kommunen.

I fortsettelsen av å bli inkludert i aktiviteter utenfor skoletiden, kan det gjøres et stykke arbeid på kommunenivå for å tilby de nyankomne elevene en aktivitet. En av elevinformantene gir tydelig uttrykk for et ønske om at det var noe hun kunne gå til for å øve seg på det norske språket etter skoletid. Elevinformanten understreker i sammen uttrykkelse at hun hatet ferier. Hun og søsknene hennes ville være på skolen, lære norsk og være sosiale. Denne indikasjonen og funnene fra elevinformantene i sin helhet kan vise at det er en stor variasjon i hvem som har forutsetninger til å være med på aktiviteter utenfor skoletid. Noen av elevinformantene beskriver at de er med, og det har aldri vært noe problem å sosialisere seg utenfor skoletiden. Funnene viser ikke at dette har noe sammenheng om eleven har vært tidligere elev i velkomstklasse eller ikke, men disse funnene indikerer at det er elevene som blir mest påvirket i situasjonen hvor de ikke finner frem til fritidsaktivitetene selv. Den kommunale skole tilbyr en skolefritidsordning kalt SFO som er for barn som trenger å komme før skolen starter, og være litt lenger enn skoleslutt fordi foreldrene jobber. De nyankomne elevene har ofte foreldre eller søsken som venter på dem hjemme. Kanskje

---

hadde denne ordningen vært et tilstrekkelig tilbud for å aktivt bedre språkferdighetene til elevene i løpet av flere timer i døgnet. Samtidig ville dette tilbudet stimulert elevene sosialt.

I lys av elevperspektivet fremkommer det en positiv holdning og erfaring fra egen skolehverdag. «Ta med alle sammen» var en av elevinformantenes beskrivelse av inkluderingsbegrepet. Så enkelt, og så oppnåelig praktisk sett, men så «enkle» er ikke vi mennesker programmert til å være. Vi speiler oss i andre mennesker, og formes av de sosiale dimensjonene i den dynamiske prosessen gjennom livet (Bourdieu, 1995, s. 53). Postholm og Jacobsen (2018, s. 50) hevder at en viktig forutsetning for å kunne mestre individuelle utfordringer, er å besitte opplevelsen av mestring i sosiale interaksjoner. Dette vil i praksis bety at nyankomne elever vil oppfatte den sosiale aksepten i klassemiljøet i forkant av å utvikle seg som et eget individ. Mennesker er programmert til å handle etter tidligere erfaringer og på denne måten er det ikke rimelig å tenke at virkelighetsoppfatningen ikke harmonerer med prinsippet om å «ta med alle sammen» selv om det ideelt sett hadde vært det mest optimale (Säljö, 2001, s. 131).

Vår kommunikasjon, intelligens og reaksjon blir henholdsvis formet i læringssituasjoner (Säljö, 2001, s. 155). Vi mennesker tilpasser oss for å bli godt likt, og opptrer etter hva som blir oppfattet som kult, og hva som ikke er akseptabelt. Slike rolleskifter står alle mennesker ovenfor, i alle sosiale interaksjoner som foreligger i hverdagen. Nyankomne elever kan med denne forståelsesmåten synes å stå ovenfor en svært krevende prosess i oppstarten av å tilpasse seg læringsfellesskapene i en ny nasjon. Sett i lys av studiens tematikk kan dette prinsippet også gjenspeiles med velkomstklassen, og hvordan denne organiseringsformen harmonerer med ønske om å oppnå gode inkluderingsvilkår for alle elever. I den inntil toårige perioden hvor elevene går i velkomstklassen kan prinsippene for å bli godt inkludert, sosialt, faglig og kulturelt betegnes som godt ivaretatt. Men når det er sagt kan det på annen side være tvilsomt at denne inkluderingsformen hjelper elevene til å være godt forberedt for å møte det ordinære klasserommet, som de ikke har kjennskap til i henhold til de sosiale «normene» som ligger i fellesskapet. Når elever kommer tilbake fra velkomstklasse og til ordinært klasserom kan noen elever få følelsen av at de er «dumme» og «utenfor». Elev 1a beskriver denne følelsen i henhold til at hun som person var svært beskjeden, og som hun sier selv følte hun at hun ikke hadde noe å bidra med i samtalen med venninner fra klassen:

---

*«når de satt å prata så følte jeg ikke at jeg kunne tilby noe eller si noe fordi jeg har ikke de samme opplevelsene, og den samme barndommen som de har hatt, og det de syntes var gøy var jeg litt sånn hmhhh..., og jeg forsto liksom ikke helt».*

Det er rimelig å anta at elevinformanten ville stått i en tryggere posisjon med jevnaldrende, hvis det hadde vært mer tilbakelagt tid sammen med venninnegjengen i klassen. Slik beskriver også Bourdieu (1995, s. 53–54) den sosiale konteksten, i henhold til hvordan mennesker dynamisk endres ovenfor relasjonene de blir en del av. Tidligere erfaringer er avgjørende for hvordan vi håndterer denne situasjonen (Bourdieu, 1995, s. 53–54).

I stortingsmelding 6 (2019, s. 11) kommer det frem at det av og til kan være nødvendig og nyttig å gi et tilbud til elever utfor den ordinære opplæringen for at enkelte elever skal lære og utvikle seg på en tilpasset måte, og noen elever får tilpasset tilbud i spesialklasser som kan gi elevene en større sosial tilhørighet med andre barn og elever enn det er oppnåelig i det ordinære tilbudet. Det er ved hjelp av dette individperspektivet vanskelig å anta hva som samlet sett er det mest fremragende tilbudet skolen kan satse på som grunnskoleopplæring. Relatert til målet om at alle elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinært klasserom, kan det være rimelig å anta at tilstedeværelse og tilegnelse av det sosiale fellesskapet med de jevnaldrende vil bidra til en følelse av trygghet og tilhørighet i klassefellesskapet (Meld. St. 6 (2019- 2020), s. 11–12).

Alle de seks informantene beskriver deres egen forståelse av begrepet inkludering ved å peke på det sosiale aspektet ved det treenige inkluderingsbegrepet (Olsen, 2013). Organiseringen av undervisningen kan argumenteres for å være svært forskjellig rettet mot den sosiale dimensjonen i de to organiseringsmetodene velkomstkasse og ordinær klasse. Som Olsen (2013, s. 129) beskriver treenighetsprinsippet, handler sosial inkludering om dimensjonen av å tilpasses et allerede eksisterende fellesskap. For noen elever kan det være problematiserende å bli akseptert av et fellesskap, men for andre kan dette være en enkel sak. For de elevene som strever med denne aksepten, kan de helt ubevisst akseptere fremmedheten sin, og på denne måten selv være bidragsytende for eksklusjonsprosessen ved å trekkes seg ut fra den utilpassede situasjonen som eleven trolig er en del av (Olsen, 2013, s. 129). Dette kan relateres til et av hovedfunnene i denne studien. Elevinformantene med erfaring fra velkomstkasse beskriver tiden de opphold seg med jevnaldrende i ordinært klasserom, som fremmed, og lite forutsigbar. For å synliggjøre denne problemstillingen, skal

altså elevene fra velkomstklasse i korte og få tidsrom i løpet av ei skoleuke, løse de sosiale kodene som det ordinære klassefelleskapet bygger på. Dette er ingen enkel prosess og det kan derfor argumenteres for at flere elever i samme situasjon, selv er bidragsytende i eksklusjonsprosessen helt ubevisst. Den ene elevinformanten beskrev dette svært tydelig i sitatet på forrige side, hvor hun beskriver at hun ikke forsto humoren til sine venninner, og ikke hadde levd et likt liv som elevene slik at hun på denne måten trakk seg ut av samtalen for å forhindre å sette seg selv i en slik vond situasjon. Denne ulikheten i henhold til tidligere erfaringer i livet, eller likt utgangspunkt for å kunne ta del i det sosiale fellesskapet stiller krav til at det eksisterer en kulturell inkludering blant involverte parter i skolehverdagen.

### **5.1.3 Kulturell inkludering**

En interessant og bevisstgjørende tanke som lærerinformant fra ordinært klasserom også påpeker i sine uttrykkelser, omhandler den økende mangfoldigheten som forekommer i dagens samfunn. Hun beskriver dette med en normalisering av et økt mangfold i klasserommet, og på denne måten kan en lærer glemme å tilpasse godt nok til alle, helt ubevisst fordi det er så normalt at klassefelleskapet er preget av et stort mangfold.

I det teoretiske perspektivet som omhandler inkluderingenes treenighet (Olsen, 2013, s. 131) beveger eleven seg i en dynamisk prosess mellom den faglige, sosiale og kulturelle dimensjon av inkludering. Praksisrettet og i tråd med lærerinformantene og elevinformantene i denne studien, vil elevene fra time til time bevege seg mellom de ulike dimensjonene innenfor inkludering. Målet for hver undervisningsdag vil ideelt sett være å inkludere elevene innenfor hver av de tre dimensjonene. Den faglige og sosiale dimensjonen vil dra med seg den kulturelle på flere måter. Eksempler på dette viste seg med funnene som indikerte at elevene ble tilbudt å kunne bruke sitt eget språk som fundament for å lære norsk, eller å kunne lære andre elever sitt eget morsmål. Arrangementene som inviterer til å vise frem sin egen kultur og nasjon er også en faktor som bidrar til sterk kulturell inkludering. Ved hjelp av disse aspektene kan det være rimelig å anta at det kulturelle aspektet også blir godt ivaretatt i skolene som har en god innarbeidet inkluderingsstrategi for alle.

Kulturelt betinget kan funnene i det empiriske materialet til denne studien relateres til lærer A sin erfaring med omvendt inkludering. Lærerinformanten beskriver ved denne inkluderingsstrategien at morsmålslærer kommer inn i det ordinære klasserommet og holder

---

undervisning på sitt eget språk slik at den ene eller de få elevene med samme morsmål forstår hva som blir sagt, men ikke de norskspråklige elevene. I denne situasjonen kan lærere og elever ha interessante og forklarende klassesamtaler i etterkant, hvor det kan være lettere for de norskspråklige elevene å forstå følelsen av å sitte å forstå en brøkdel av hva som blir kommunisert i klasserommet. Denne dimensjonen kan knyttes tett opp til kulturell inkludering, hvor eleven med morsmålet vil oppleve forståelse og mestring ved å delta i en undervisningsbolk som ingen av de andre elevene forstår så mye av. Å gjenkjenne morsmål i form av tale eller bøker på biblioteket er språklige elementer som bidrar til gode kulturelle betingelser i inkluderingsprosessen.

For å diskutere komponenter med morsmållærere med et annet perspektiv, er det svært interessant at elevinformantene som har erfaring med ordinært klasserom fra første skoledag i Norge, har flere og gode erfaringer med morsmållærere som støtte i undervisningen. Elevene fra velkomstklasse har ikke nevnt morsmållærere, og ikke vist ved oppfølgingsspørsmål noe interesse eller betydning av relasjon med morsmållærere. Det kan derfor være svært interessant å nevne med bakgrunn i datainnsamlingen til denne studien, at det er to kommuner som er representert. Den ene kommunen har antagelig lite tilgang til morsmållærere i de fleste språk, men som en motsetning har den andre kommunen som praktiserer ordinært klasserom godt tilbud av morsmållærere. Like viktig er det å nevne at morsmållærere kan språket godt, men ofte mangler pedagogisk utdanning til å kunne lære bort på en pedagogisk måte. Allikevel er de to elevinformantene fra ordinært klasserom, som beskriver sin morsmållærer svært godt fornøyd. En god relasjon med morsmållærer som har ført til en stor trygghet og støtte for elevene er antagelig suksessfaktoren.

Å kunne kommunisere med andre for å skape forståelse vil kunne bidra til trygghet for mange, men det kan også diskuteres i henhold til at det for noen elever vil kunne medføre en motsatt effekt. Noen elever ønsker ikke å snakke sitt morsmål på skolen, men istedenfor foretrekker å benytte seg av det norske språket, fordi dette bidrar til en fellesskapsfølelse uten en form for å føle seg annerledes.

## 5.2 Bruke tid til å bli kjent med elever og foreldre

En inkluderende strategi som ifølge Drugli og Nordahl (2016) er en fundamental forutsetning for å lykkes med å opprettholde et godt skole- hjem samarbeid, er å skape trygghet og kunnskap for å videre kunne skape en gjennomgående aktiv, positiv og motiverende holdning til skolens virksomhet for alle involverte parter i skole- hjem samarbeidet. Foreldrene er ifølge Drugli og Nordahl (2016) en viktig drivkraft i et skole- hjem samarbeid. I forkant av foreldrenes viktige drivkraft, må skoleleder og lærere stå ansvarlig for å skape en god relasjon til foreldrene. Funnene som ble presentert i forrige kapittel kan speiles med denne teorien. Lærerinformantene beskriver et skole- hjem samarbeid med to ulike organiseringsmetoder. Lærer for velkomstklasse beskrev en fordeling mellom lærer i velkomst og lærer på det ordinære trinnet. Foreldrene til eleven som har sin undervisning i velkomstklasse skal altså i dette samarbeidet forholde seg til kontaktlærer på ordinært trinn samtidig med velkomstklasse læreren. Læreren med denne erfaringen tydeliggjorde en ansvarsfordeling innenfor dette samarbeidet. Som lærer i velkomst, ble hun ansvarlig for alt av daglig kontakt med foreldrene, slik som fravær og svar på eventuelle spørsmål. Det kan argumenteres for at dette organisatorisk rettet kan være en god løsning for hvordan ansvarsfordelingen skal foregå. I motsetning kan det være interessant å se den samme problemstillingen med foreldrenes perspektiv i fokus. Denne studien har ikke brukt foreldre som informanter og kan ikke argumenterer for at dette er problematisk eller ikke for foreldrene, men i lys av elevenes erfaringer fra de inkluderende strategiene, kan det vises å være overveldende i henhold til rutiner og regler som skal innarbeides på kort tid.

Hjemmet til eleven er den primære arenaen for utvikling, skolen er den sekundære arenaen. For at elevene skal kunne utvikles til å bli den beste utgaven av seg selv, er det en selvfølgelighet at skolen og hjemmet må samarbeide for å skape trygghet ved en grensesetting som korresponderer mellom arenaene for eleven. Elevene tilbringer mange timer på skolen i løpet av en uke, og det er derfor viktig at forventningene er samkjørte mellom den primære og den sekundære arenaen. Hvis dette er samkjørt, vil det medføre et økt læringsutbytte, en god selvregulering, trivsel, gode relasjoner til medelever og lærer, god arbeidsinnsats og gode holdninger som bidrar til opprettholdelse av motivasjon i videre skolegang (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6). Lærerinformantene uttrykker en viktighet av å bruke mye tid på å bli kjent med foreldre og elever for å skape et godt og tillitsfullt

samarbeid. En del av å skape dette samarbeidet henger nært sammen med viktigheten av å sette seg inn i den nyankomne familiens kultur og levesett slik at det er mulig å møte foreldrene og elevene med anerkjennelse i det daglige. Dette kan syntes å henge nært sammen med sosiale arrangementer i regi av skolen som eksempelvis leirskole opphold. Fra elevens side i resultatdelen kan dette drøftes i henhold til at elevene som har erfaring fra leirskoleoppholdet ikke ville vært foruten dette oppholdet relatert til hvilken sosial plass dem fikk i klassen i etterkant.

Lærer A tiltak som har blitt iverksatt i henhold til organiseringen av velkomstklasse som undervisningstilbud, som skal bidra til å skape et trygt samarbeid mellom skole og hjem for foreldrene. Først og fremst har skolen og foreldrene en oppstartsamtale. Her er lærerinformanten svært tydelig i beskrivelsen på hvordan dette organiseres. Hun understreker skolen som et system, og er svært opptatt av å hele tiden sette søkelys på elevens beste, og virkelig gjøre den innsatsen de kan for at det blir elevens beste. Organisatoriske tiltak for å nå målet om elevens beste gjøres ved at de ulike deltakerne i skoleledelsen samt aktuelle lærere har forutbestemte arbeidsoppgaver for hvem som gjør hva slik at det blir kvalitet på arbeidet, men at ingen av deltakerne bruker utilstrekkelig med tid til forberedelsen av å ta imot nyankomne elever. I oppstartsamtalen har skolen en fordelt liste over punkter som gjennomgås og spørres om. Noen punkter formidles av rektor, andre av lærer, noen av sekretæren, og slik fortsetter det. Disse punktene omhandler alt fra vaksinerings, tidligere skolegang, praktisk informasjon, skoleskyss osv. Lærerinformant beskriver denne oppstartsamtalen i henhold til å ha tid til å ta den nødvendige praten i oppstarten, men også for den videre skolegangen slik at samarbeidet kan gjenspeiles som godt og tillitsfullt. I velkomstklassen har de også praktisert en annen metode for gjennomføring av foreldremøter. De kaller møtene for familiemøter, og dette åpner opp for at foreldrene har mulighet til å ta med seg hele familien, både eldre og yngre søsken. Læreren grunngir dette tilbudet med at familier som er nyankommet i Norge, og som bor her uten andre slektninger har et svært marginalisert nettverk som lukker muligheten til at begge foreldre kan komme og være med på møtene som foregår på skolen, fordi den ene av foreldrene må være hjemme og passe barn. I henhold til diskusjonen tidligere i drøftingsdelen som omhandlet reklamering i forhold til ulike lag og foreninger, kan dette snakkes om på dette familiemøtet slik at det er mulig å forklare at utstyr kan lånes, og hvordan organiseringen rundt et slikt fritidstilbud gjøres.

---

Under en slik oppstartsamtale skapes det et inntrykk av hvordan foreldrene er som personer, og hva dem kan og ikke kan. En slik oppfatning er fint å ha i henhold til hvilke forventninger som settes til foreldrene. Lærer A beskriver at det er flere tilfeller av foreldre som kommer som analfabeter, og dette er det avgjørende at skolen vet for å skape et godt og anerkjennende samarbeid. Like viktig er det å se foreldrene og eleven som ulike individer. Det er viktig å være bevisst på at foreldrene ikke behøver å ha lik faglig eller språklig utvikling som eleven har. Ved å trække ut i denne fallgraven kan det skapes en del ubevisste forventninger til foreldrene som er svekkende for samarbeidet.

Nordahl og Drugli (2016, s. 6) poengterer at det ikke bare er elevene som drar stor nytte av et godt skole- hjem samarbeid. Foreldrene vil ved et godt samarbeid få økt kunnskap om skolen og læreren. Hvordan skoledagen organiseres, og på denne måten være trygg på elevens læringsprosess. Trygghet og kunnskap gir en positiv holdning også hos foreldrene. Læreren gode av et godt fungerende skole- hjem samarbeid skaper imidlertid gode vilkår for forståelse av elevens behov, og på denne måten kan læreren legge opp til tilstrekkelig tilpasset opplæring (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6). Lærerinformant B beskriver et interessant tiltak som er gjort ved skolen hun jobber. En kollega har invitert nyankomne familier til ulike arenaer for ute eller innaktiviteter på kveldstid eller helg, der familien kan møte andre i samme situasjon som dem selv. Tilbudet gir foreldrene muligheten til å sosialisere seg med andre foreldre, mulighet for å få svar på spørsmål dem lurer på, og barna får også mulighet til å møte andre barn som dem ikke har sett før. Læreren beskriver at dette tilbudet ofte ble arrangert i forkant av skolearrangement som for eksempel en skidag. Elevene fikk mulighet til å låne med seg skiene hjem og øve mer, og derfra ta de med på skolen til skidagen. Det kan være enkelt for oss nordmenn å tenke at en aktivitet som ski ikke er skummelt, fordi det er kjent for oss. Det er viktig å huske at de nyankomne familiene antagelig aldri har sett et par ski før, og ikke vet hvordan de brukes. Når foreldrene får være med i innlæringsprosessen vil dette også trygge dem til at barna deres har det bra på skolen også på en slik dag.

Foreldrenes aktive rolle i elevenes skolehverdag er nøkkelen for å skape et fungerende skole-hjem samarbeid (Nordahl & Drugli, 2016, s. 6) Et av forutsetningene for at foreldrene skal tørre å ha disse aktive rollene kan relateres til språkferdigheter. Hvis foreldrene ikke forstår kommunikasjonen som foregår i den sosiale interaksjonen, vil det bidra til utrygghet og en passiv rolle hvor foreldrene kommer utenfor det fungerende sosiale fellesskapet. På denne



måten er det svært viktig som funnene i studien også viser at vi bruker tolk i foreldresamarbeidet, slik at det foreligger en gjensidig trygghet om at deltakerne har forstått hverandre, samtidig som læreren og skolen anerkjenner foreldrenes bidrag. Som tidligere nevnt i teoridelen mener Drugli og Nordahl (2016, s.25) at skolen må møte foreldre med respekt og tillitt. En fallgrube for å ikke operasjonalisere med respekt og tillit ovenfor foreldre handler om den ubevisste forventningen lærere og skolen kan ha på hvordan foreldre skal bidra, eller hva foreldrene skal bidra med. Hvis ikke foreldrene passer inn under denne forestillingen, vil det kunne lukke en mulighet for samarbeid fordi foreldrene ikke føler seg bidragsytende i prosessen. På denne måten vil det ikke kunne foreligge en respekt eller gjensidig tillit fordi dem ikke «møter opp» eller «er til å stole på» som også kan bli nevnt i flere situasjoner.

Funnene fra empirien som motbeviser foreldrenes svake potensial til å involvere seg er arrangementer som treffer foreldrenes trygghet og kjennskap. Arrangementer som åpner opp for inkludering av ulike nasjonaliteter i form av markeringsdager o.l. I slike situasjoner forteller lærerinformantene i denne studien at foreldrene er svært interesserte, og ønsker å bidra. De bidrar i overveldende grad som ikke norsk nasjonalitet er vant til. Det er masse mat til alle, feststemning med høy grad av instrumenter, sang, dans og festkledning. Et slikt arrangement kan gi en tydelig indikasjon på at ved å kunne bidra innenfor det trygge området, er det ustoppelig hva foreldrene ønsker å bidra med, og vise fra egen nasjonalitet, men i form av språklige utfordringer stopper bidragene. Dette er fordi foreldrene ikke føler at kunnskapen strekker til slik som forventet. Foreldreinvolvering og foreldresamarbeid blir i slike situasjoner viktig å skille mellom (Nordahl & Drugli, 2016, s. 19). Samarbeidet som ikke har denne eksisterende tryggheten til stede, og den gjensidige forståelsen for arbeidsoppgaver i foreldresamarbeidet kan ofte ikke være godt nok kommunisert. Et enkelt eksempel på dette kan være en rakejobb til 17.mai feiringen på skoleplassen. Kanskje tror foreldrene at de selv må stille med redskaper for rakejobben, og at dette ikke kan lånes. Kanskje vil involveringen stoppe allerede her fordi foreldrene ikke tror at det er rom for å bidra uten nødvendig utstyr.

Et samarbeid slik som mellom en skole og et hjem, er utfordrende og i mange tilfeller problematisk. Den viktigste forutsetningen for å få dette samarbeidet til å fungere er å skape en gjensidig tillit. Ulikhet mellom deltakerne, er ikke bare en utfordring, men det kan tilføre samarbeidet en rekke berikelser for formålet også (Grelland et al., 2014, s. 137). I oppstarten

---

av skole- hjem samarbeidet med nyankomne familier, er det en rekke ulikheter både kulturelt, nasjonalt og organisatorisk. Når den gjensidige tilliten er oppbygd og en god relasjon er til stede, er det et stort potensial for å få til noe spennende og bygge en mangfoldig likhet av samarbeidet på tvers av kulturer. Den kulturelle ulikheten kan også dra med seg ulike erfaringer av hvilken maktposisjon skolen og lærere står i. For hver sosial interaksjon eller sosialt samarbeid slik som i et skole- hjem samarbeid, er samarbeidet preget av makt. Makten som regulerer kommunikasjon og samarbeid er usynlig, og deltakerne i samarbeidet er enten uvitende om makten, underliggende makten eller utøver av makten (Bourdieu, 1996, s. 43). Det kan være rimelig og vært forutinntatt med at lærere sitter utøvende på makten ovenfor foreldrene som kan betegnes med å være underliggende makten. Allikevel er det flere situasjoner og erfaringer innenfor skoleverket der foreldre også er svært kritiske til hvordan undervisning eller valg er organisert, og det kan i slike situasjoner være vanskelig å opprettholde en god og kvalitativ relasjon i henhold til at lærerne blir frarøvet makten, og på den måten kunne føle at kontrollen mistes. Hvis dette perspektivet skal ses i et samfunnsperspektiv ville det vært rimelig å mene at foreldre besitter makt over barnet sitt. Skolen som et sosialt system må ha likeverdige opplæringsvilkår for hele elevmangfoldet og på denne måten besitter skolen makten for elevene i skolesammenheng. Det er også en viktig forutsetning at deltakerne har en troverdighet til hverandre i et sosialt samarbeid slik at det anerkjennes av de deltakerne som er involvert (Bourdieu 1996, s.45)

Sett i et samfunnsperspektiv, er makt et negativt ladd begrep, og foregår mellom ulike felt, som kan være ulike mennesker i et samarbeid slik som i et skole-hjem samarbeid (Engelstad, 1999). Allikevel trenger samfunnet at makt foreligger, fordi det bidrar til regulering av handlinger. Sett i lys av et skole- hjem samarbeid regulerer denne makten hvordan lærere tilpasser seg samarbeidet for å skape relasjoner, men foreldrene må også være bidragsytende for å opprettholde et godt samarbeid. Som tidligere nevnt representerer dette samarbeidet en kommunikasjon mellom elevenes primære - og sekundære sosialiseringarena, og på denne måten er det svært fordelstult at makten fungerer som en underbyggende regulering av hvordan deltakerne opptrer i samarbeidet (Nordahl & Drugli, 2016, s. 2).

### 5.3 Å bruke andre elever som bigradsytere i inkluderingsprosessen

Tilhørighet til det sosiale fellesskapet er en grunnleggende forutsetning for å kunne være mottakende for læring. Å kunne sosialisere seg med jevnaldrende er opptil flere ganger nevnt i empirien av lærere og elever, som en viktig dimensjon av å føle seg sosialt inkludert i et fellesskap. For en ordinær, mangfoldig klasse vil denne dimensjonen bli ivaretatt ved at elevene kontinuerlig er en del av sitt tilhørende læringsfellesskap. For en velkomstklasse må dette prinsippet imøtekommes med organisering av aktiviteter som fremmer trygghet og tilhørighet til jevnaldrende medelever. Som det kommer frem i empirien er elevene til stede med jevnaldrende i friminuttene og matkvarteret, men for utenom dette tilbringer de nyankomne elevene lite tid sammen med de jevnaldrende.

På lik linje som Vygotskij (2001) mener at det å sette barn på en institusjon er å frata dem den sosiale muligheten, kan velkomstklassetilbudet beskrives som utviklende og stadig mer fremtredende inkluderingsrelatert. Funnene viser at velkomstklasse tilbudet fra de tidligere år på noen områder kunne vært betegnet som det Vygotskij (2001) betegner som en institusjon. En av elevinformantene delte erfaringene om velkomstklasse i eget bygg på skoleplassen, med egne friminutt og matpause i velkomstklassen og lite eller ingen kontakt med jevnaldrende før etter to år, når hun som elev mistet all faglig eller sosial støtte og på heltid ble dyttet rett inn i den ordinære klassen. Sammenlignet med nåtid vil det være en stor fremgang i henhold til ivaretagelse av et inkluderingsprinsipp for alle elever. Elevene i velkomstklasse i nåværende tid er i samme bygg, og som en av lærerinformantene understreker har de flere inkluderende strategier som jeg har vært inne på tidligere i denne diskusjonsdelen også. En av erfaringene relatert til velkomstklassen som kom frem i de empiriske funnene, og som bruker andre elever som bidragsytere i inkluderingsprosessen, omhandlet å ta imot besøk fra det ordinære klasserommet. Lærer A beskriver dette tiltaket som en suksessfaktor i henhold til å bevare det sosiale møtet med jevnaldrende i undervisningssituasjon. Dette fungerer som en kompensasjon for at organiseringsmetoden ofte kan bli oppfattet som en ekskludering fra jevnaldrende. Lærerinformantene trekker frem gode erfaringer og sterke argumenter for hvorfor denne aktiviteten er inkluderende. Først og fremst er det viktig og presiserer at besøket og de jevnaldrende bidrar som en ressurs både sosialt og språklig for de nyankomne elevene.

På en annen side vil dette besøket være til stor nytteverdi også for elevene som får komme på besøk i en velkomstklasse. Elevene får muligheten til å bli kjent med velkomstklassen, hvordan medeleven arbeider i velkomst, og hva de kan av faglige prinsipper, men på et annet språk. Det vil være rimelig å anta at perspektivet og holdningen til elevene som kommer på besøk, endres betraktelig i henhold til å skape en forståelse for hvorfor medelevene er til stede i en slik klasse. Etter praksiserfaringen og intervjuene var det innlysende at flere elever er innforstått med at elevene som ikke kan norsk, kan ingenting annet heller. Tiltaket med å bruke en form for omvendt inkludering vil skape en forståelse hos alle elevene. Lærer A forteller at elevene blir overrasket og imponert når de hører medeleven lese på et annet språk. I slike besøkstimer kan det argumenteres for at elevene beveger seg innenfor et faglig sosialt og kulturelt inkluderingsprinsipp i en og samme time både for de nyankomne elevene og de etnisk norske elevene. Den faglige dimensjonen i henhold til å lære språk ved å benytte lekpreget aktiviteter. Det sosiale prinsippet kommer som en naturlig del av å være sammen i gjennomføringen av aktiviteten, og det kulturelle akseptert i henhold til å bli presentert for hvordan mennesker med ulike bakgrunn og språk kan kommuniserer sammen.

På den andre siden trekker lærer B med bakgrunn fra ordinært klasserom trekker frem erfaring i henhold til å oppleve de norskspråklige elevene som en ressurs i undervisningen. Informanten konstaterer at slike oppdrag som å hjelpe en minoritetsspråklig elev med kommunikasjon eller aktiviteter ikke skal ses på som et oppdrag, men som en spennende oppgave. Lærer B trekker frem gode erfaringer og eksemplifiserer disse erfaringene med at elevene som hjelper de minoritetsspråklige kommer med en seirende glede hvis eleven har klart å uttrykke norske ord i kommunikasjonen eller i faglig arbeid. På denne måten kan det syntes å være en seier for både eleven som lærer norsk og for den jevnaldrende som har fått følelsen av å være til hjelp for en medelev.

Fadderordning er en kjent ordning for den norske skolen. Å være fadder handler om å hjelpe og støtte den du er fadder for i de situasjoner hvor det er nødvendig. For en nyankommen elev kan det være vanskelig å finne frem til riktig plass, finne de riktige bøkene eller utstyret, komme i kontakt med noen, tørre å snakke til noen i redsel for å dumme seg ut eller lignende situasjoner. En av elevinformantene med skolebakgrunn fra velkomstklasse legger til gode erfaringer fra å ha en fadder fra det ordinære klasserommet. Eleven beskriver dette tilbud som avgjørende for at hun kunne ha følelsen av å tilhøre fellesskapet også i det ordinære klasserommet. Dette gjorde at eleven lett kunne tilknytte seg denne ene eleven når noe var

vanskelig å forstå. I samme refleksjon kan det også være interessant å gjøre en mening om hvor viktig denne fadderordningen er til den dagen eleven skal være i det ordinære klasserommet i hver time. Elevinformantene beskriver denne overgangen som utrygg og litt skummel, og grunngir dette i ukjente rutiner og mye vanskelig norsk språk å forstå. I denne situasjonen kan det være svært fordelsfullt å ha oppbygd en trygghet med en fadder som hjelper deg til å forstå når du trenger dette. Elevinformantene fra det ordinære klasserommet snakker ikke om en fadder, men jeg tenker imidlertid at dette også i denne organiseringen kan være et fint tiltak for å skape trygghet fra dag en. Det er alltid godt å vite at elevene har noen å snakke med hvis noe er uklart. Å melde seg som fadder tenker jeg også skal være basert på frivillighet, og dette i henhold til lærer B som også beskriver at det ikke skal ses på som et oppdrag å hjelpe en medelev til å lære norsk. Det skal være en lystbetont oppgave som også gir denne eleven en god følelse.

Organiseringen av å først tilhøre en velkomtklasse og til å senere skulle tilhøre det ordinære klasserommet syntes å skape forvirring i henhold til hva som er det optimale tilbudet. Ønsket om å være sammen med de jevnaldrende samtidig som situasjonen med å lære det norske språket i behagelige og tilpassede forhold også er en god tilrettelegging. Som funnene i studien viser ble en av elevene overflyttet før de to årene som hun hadde krev på i velkomst hadde utløpt. Dette var på bakgrunn av at hun hadde oppbygd tilstrekkelige norskferdigheter samtidig som hun ønsket å være sosialisert sammen med jevnaldrende. I denne situasjonen kan det tenkes at de elevene som er igjen i velkomstklassen er undersøkende på hvorfor de ikke får være sammen med de andre i klassen hele tiden, og på denne måten kan bli spørrende til om dem er gode nok.

## 6. Konklusjon

I lys av et inkluderingsperspektiv som omhandler både et sosialt, faglig og kulturelt aspekt, kan funnene i empirien diskuteres med flere ulike perspektiv. Elevens stemme og elevens erfaring spiller en stor rolle inn i skolens praksis. Elevene som tidligere har vært nyankomne elever, med erfaring fra det ordinære opplæringstilbudet, uttrykker ikke å ha kommet til skade ved å stå ovenfor en tøff start språklig sett, tvert imot mener elevene at det har vært en fin oppstart med bratt læringskurve. Elevinformantene med erfaring fra velkomstklasse synes på den andre siden heller ikke å være skadet av den inkluderende strategien dem har stått ovenfor. Elevene beskriver denne organiseringen som trygg og forutsigbar. Det kan med bakgrunn i disse erfaringene være rimelig å mene at organiseringsmetodene for inkludering av nyankomne elever er gode på hver sin måte. I tråd med oppgavens formål skal problemstillingen besvares med de viktigste funnene fra empirien. Problemstillingen som er bærende for denne studien er: *«Hva er læreres og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?»*

Svaret på problemstillingen er basert på subjektene som er intervjuet i denne studien, og som tidligere nevnt er dette utvalget av informanter snevert, og kan ikke oppfattes som landsdekkende konkluderende sett. Allikevel er det rimelig å mene at funnene fra empirien og studiens teoretiske grunnlag synligjør en rekke interessante funn, som kan være belysende for hvordan den norske grunnskolen vil lykkes i inkludering av nyankomne elever.

### 6.1 Forståelsen av inkludering

«Å være inkludert er å føle seg inkludert» (Olsen, 2013, s. 157). Dette utdraget understreker mange av de viktigste hovedfunnene i studien, og konkluderer hvilket mål lærere ønsker at alle elever skal besitte i løpet av grunnskolen. Det empiriske materialet i denne studien viser at det er ulike inkluderende strategier som brukes i praksisfeltet. Erfaringen fra de ulike strategiene viser i sin helhet at elever og lærere er godt fornøyd med sin opplevelse, men reflekterer over endringer som kunne bidratt til en fullkommen inkluderingsstrategi. Det interessante med empirien er imidlertid at informantene i noe grad er uforholdsmessige i henhold til hvordan den fullkomne inkluderingsstrategien ser ut. Dette kan forklares med at

vi mennesker er ulike, og vi tilpasser, og utfolder oss ulikt. På bakgrunn av dette kan ikke studien betegnes som gjeldende for alle nyankomne elever som står ovenfor et opplæringsstilbud i velkomstklasse eller i ordinært klasserom.

Som Olsen (2013, s. 129) beskriver treenighetsprinsippet, handler sosial inkludering om dimensjonen av å tilpasses et allerede eksisterende fellesskap. For noen nyankomne elever kan det være problematiserende å bli akseptert av et fellesskap, men for andre kan dette være en enkel sak. For de elevene som strever med denne aksepten, kan de helt ubevisst akseptere fremmedheten sin, og på denne måten selv være bidragsytende for eksklusjonsprosessen ved å trekkes ut fra den utilpassede situasjonen som eleven trolig er en del av (Olsen, 2013, s. 129). Dette viser seg å være et av hovedfunnene i denne studien, og belysningen peker på skolen som en av elevenes viktigste arena for sosialisering. Mange nyankomne elever har skolen som sin eneste sosialiseringsarena utenom den primære, og det er på denne måten avgjørende at eleven føler seg inkludert faglig, sosialt og kulturelt.

Erfaringene fra lærerne og elevene i denne studien er ulike, men alle informantene viser ved den innsamlede empirien å være enige i at tilhørighet, trivsel og trygghet bidrar til gode læringsforutsetninger, språkutvikling og en følelse av å være en del av et fellesskap. De tre hovedstrategiene som viser å være avgjørende for å ivareta de nyankomne elevene i den norske grunnskolen er: Inkluderings treenighet, i henhold til å inkludere de nyankomne elevene ved hjelp av faglige, kulturelle og sosiale dimensjoner. Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid og prinsippet om å bruke andre elever som bidragsytende i inkluderingsprosessen.

## 6.2 Fordeler og ulemper med velkomstklasse og ordinær klasse

For å kunne lykkes i individuelle oppgaver, må det lykkes i interaksjon med andre oppgaver også. Dette er et av poengene til Postholm og Jacobsen (2018, s. 51). Dette kan stemme relativt bra for funnene i denne studien, som peker på en rekke fordeler og ulemper med de to organiseringsmetodene for inkludering av nyankomne elever. I velkomstklassen lærer elevene ved å gjøre praktiske aktiviteter sammen med andre elever i samme situasjon. For elever i det ordinære klasserommet er læringsprosessen sammen med en lærer som GNO (grunnleggende norsk opplæring) (Utdanningsdirektoratet, 2020) lærer eller morsmåls lærer.

Til felles for disse to organiseringsmetodene, kommer mye av kunnskapen gjennom oppgaveløsning i form av skriving på ark. Fordelen for elevene i det ordinære klasserommet sett i lys av et sosiokulturelt læringssyn, handler om at elevene får sosial kontakt med jevnaldrende som de ønsker å være gode venner med. I velkomstklassen kan det trekkes frem med bakgrunn i min tilbakelagte praksiserfaring at elevene som er fra samme ordinære klasse snakker godt sammen hvis de er fra samme klassetrinn. Elever som er alene fra sitt trinn, har vanskeligheter for å ta del i å snakke med andre elever fra andre trinn. Spesielt for de eldre elevene i grunnskolen. De små elevene viser seg å trekkes mer sammen i leksituasjoner. Leksituasjoner for de minste og ønske om å sosialisere seg med jevnaldrende gir automatisk det ordinære opplæringstilbudet en stor fordel i henhold til dette perspektivet. Samtidig kan det indikere en svakhet i velkomstklasses tilbudet. For små velkomstklasser kan det være sårbart å sosialisere seg for de elevene som er alene fra sin ordinære klasse.

I henhold til Vygotskij (2001) sin teori om det sosiokulturelle perspektivet og om hvordan vi mennesker er født sosiale, og funnene i tidligere forskning (Folke, 2015), kan det være rimelig å mene at et ordinært opplæringstilbud også for nyankomne elever er fremtidsrettet og inkluderende på flere og andre måter enn velkomstilbudet. Det er rimelig å anta dette i henhold til målet om at alle elever skal kunne oppleve god tilrettelegging og et inkluderende fellesskap i ordinære tilbud (Meld. St. 6 (2019- 2020), 2019, s. 11). Funnene understreker dette perspektivet i henhold til de tidligere nyankomne elevene og læreren fra det ordinære tilbudet, som peker på mange viktige erfaringer og strategier for å opprettholde en god inkludering av alle elever. Allikevel er det viktig å understreke at velkomstklassen også kommer med mange kvalitet sikre erfaringer, som et ordinære tilbud i denne studien ikke viser til. På denne måten kan det være rimelig å ønske seg et opplæringstilbud i det ordinære klasserommet, som inkluderer flere av de suksessfulle erfaringene fra velkomstklassetilbudet. Fadderordning, tanken om omvendt inkludering, undervisning som er visualisert og preget av aktivitet, og familiemøter som noen av de erfaringene som kan være med på å gjøre den inkluderende opplæringen inkluderende for alle i det ordinære klasserommet.



---

## 6.3 Avsluttende kommentarer

Denne studien har bidratt med utvidende og belysende kunnskap om hvilke inkluderende strategier elevene selv er tilfredse i inkluderingsprosessen. Denne studien kan brukes til belysning i profesjonsarbeid under skoleutvikling, samtidig som den vil være belysende for lærere som står ovenfor å ta imot nyankomne elever i klassen. Selv om det er viktig å ta høyde for at vi mennesker er ulike, er det svært essensielt å tenke at de elevene som har uttalt seg i denne studien ikke er alene om sine erfaringer.

### 6.3.1 Forslag til lærere og skoleledelse

En svært viktig betraktning for lærere og skoleledere i arbeide med inkludering handler om å være bevisst i hvordan en inkluderende opplæring ser ut, eller bør se ut. Et av hovedfunnene i studien som er svært viktig at lærere og skoleledelsen diskuterer jevnlig i profesjonsutviklingstiden, omhandler det individuelle perspektivet, og hvordan dette kan ivaretas på best mulig måte. I dette ligger det også en forventning om at det blir nedsatt tid til å kunne diskutere problematiske situasjoner fra eget trinn, hvor lærere trenger veiledning og støtte for å finne de beste løsninger for individet det er snakk om. Ved at profesjonstiden muliggjør slike faglige samtaler, vil dette skape gode muligheter for å praktisere en inkluderende opplæring for alle elever samlet sett. Det er viktig å presisere at en undervisningsdag i seg selv ikke vil anses som inkluderende og motiverende for alle elever, men at undervisningen helhetlig peker på noen avgjørende og gjennomarbeida strategier for å lykkes med inkluderende opplæring. Allikevel er det viktig ifølge empirien og bakgrunnen for denne studien å huske på at det ligger et individperspektiv til grunn for disse diskusjonene, og det kan derfor for noen elever skape en større nytteverdi for språkutviklingen å kunne ha spesialtilbudet utenfor det ordinære klasserommet (Meld. St. 6 (2019), s. 11–12).

---

### **6.3.2 Forslag til styringsdokumenter i lys av den politiske konteksten**

Norge trenger en politisk klart styring, med bestemte styringsdokumenter som fra kompetente mennesker kan vurdere hvilken inkluderende opplæring som faststemmes å være den mest hensiktsmessige metoden for inkludering av nyankomne elever. Ved å gjøre en bestemmelse på nasjonalt nivå, for hvordan inkluderende opplæring av nyankomne elever skal gjøres, ville det på denne måten blitt enklere å bedrive kompetanseheving for hver enkelt skole, og det vil også bidra til like forutsetninger for læring for alle nyankomne elever. Funnene i studien peker på en rekke suksessfaktorer, men også en rekke uheldige opplæringssituasjoner, og på denne måten synes informantgruppen i denne studien å kunne spille en viktig rolle i avgjørelsen av hvordan den optimale inkluderingsstrategien for nyankomne elever skal være utformet.

### **6.3.3 Forslag til videre forskning**

Til videre studier kan det være interessant å undersøke elevers erfaringer slik som i denne studien, men samtidig fokusere på status for voksenlivet. Hva de tidligere elevene nå jobber med, utdanning eller ikke, bosted o.l. På denne måten kan skoleerfaring sammenlignes med resultat av videre liv. Kanskje kan tidligere skolegang være en innvirkning på hvilket liv menneskene utvikler. Denne studien peker også på skole-hjem samarbeidet som en av strategiene for inkluderende opplæring, og med bakgrunn i denne viktige forutsetningen ville det også vært svært interessant å høre foreldrenes erfaringer fra inkluderingsprosessen.

---

## Litteraturliste

- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Høgskulen i Volda Møreforskning Volda.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Sage.
- Bourdieu, P. (1995). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse* (2. oppl.). Samlaget.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt: Artikler i utvalg*. Pax Forlag.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Duesund, L. (2017). Fellesskap og klasser med uro. I *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt: Teori og kritikk*. Ad notam Gyldendal.
- Eriksen, Edvin. M. (2013). *Har enhetsskolen mislykkes?* Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/har-enhetsskolen-mislykkes/>
- Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkludering? I N. Bunar (Red.), *Nyanlända och lärande—Mottagande och inkludering*. Natur & kultur.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research: Essays*. Duquesne University Press.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Grelland, H. H., Eide, S. B., Kristiansen, A., Sævareid, H. I., & Aasland, D. G. (2014). *Samarbeidets filosofi*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.

- 
- Holmberg, J. B.-. (2017). Lærerrollen og inkludering. I *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Holmberg, J. B.-, & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Universitetsforl.
- Kirke- og undervisningsdepartement. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål*. Aschehoug.
- Kulbrandstad, L. A., & Dewilde, J. (2016). Nyankomne barn og unge i den norske utdanningskonteksten. *Nordand*, 20(2), 13–33.  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/55624/2016-Dewilde-Kulbrandstad.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Meld. St. 6 (2019- 2020). (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold—Sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- NOU 2003: 16. (2003). *I første rekke—Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>
- NOU 2009: 18. (2009). *Rett til læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- Olsen, M. H. (2010). *Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor*. Bedre skole 3. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2010/inkludering-hva-hvordan-og-hvorfor/>
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole*. Cappelen Damm akademisk.
- opplæringslova - oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_2)
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rambøll. (2013). *Kartlegging av innføringstilbud til elever som kommer til Norge i ungdomsskolealder og som har få års skolegang før ankomst*. Utdanningsdirektoratet. [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)
- Svendsen, S., & Thorshaug, K. (2014). *Helhetlig oppfølging*. Helhetlis oppfølging - Nyankomne elever med lite skolebakgrunn fra opprinnelseslandet og deres opplærings situasjon. <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Helhetlig-oppf%C3%B8lging.aspx>

- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter*.  
<https://www.udir.no/lk20/nor07-02>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Westerheim, K., & Tolo, A. (Red.). (2014). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforl.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forlag.
- Wittek, L. (Red.). (2021). Arven fra Vygotsky. I *Pedagogikk—En grunnbok* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

---

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærere

### Informasjonsskriv for vår masterstudie

Ønsker du å delta i vårt forskningsprosjekt innenfor inkludering av nyankomne elever i den norske grunnskole?

#### Formål

Formålet med våre studier er å gi fagfeltet tilstrekkelig innsikt for å utvikle inkluderingsmetoder av alle elever i den norske skole. Uansett språklig eller kulturell bakgrunn.

#### Problemstillingene for disse masteroppgavene

*Malin:* «Hva er læreres og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?»

*Marte:* «På hvilke måte opplever nyankomne minoritetsspråklige elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen?»

#### Ansvarlig for forskningsprosjektet

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i to masteroppgaver som skal skrives ved Høgskolen i Innlandet (INN) innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

#### Litt om studentene:

*Malin:* 23.år, studerer master i grunnskolelærer 1-7. ved Høgskolen i Innlandet innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

*Marte:* 34. år, studerer master i grunnskolelærer 1-7. ved Høgskolen i Innlandet innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

#### Hva innebærer det for deg å være med i forskningsprosjektet?

Dersom du velger å si ja til å være med i dette prosjektet, vil vi invitere deg til et intervju. Dette intervjuet vil ta 30-45 minutter. Her vil vi stille deg noen spørsmål innenfor temaet inkludering, og det vi ønsker å få innblikk i, er dine egne erfaringer fra din arbeidskarriere. Hva du mener er det viktige med inkludering av alle elever i skolen, og hvordan du

praktiserer dette i din jobbhverdag. Formålet med intervjuet vårt er ikke å fokusere på detaljerte hendelser fra enkelt situasjoner, men holde et mer organisatorisk fokus. Oppsummert er vårt ønske etter dette intervjuet er å ha innblikk i noen av dine erfaringer innenfor inkludering i klasserommet, slik at vi kan være med å utvikle dette fagfeltet i den norske grunnskolen. Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og om vi er så heldige at du takker ja til å være med, kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å gi oss noen begrunnelse for hvorfor du ønsker dette. Da vil alle opplysninger vi allerede har innhentet om deg bli slettet.

### **Personvern – hvordan vil dine opplysninger bli brukt og oppbevart**

Vi vil bare bruke opplysninger om deg til formålet vi forklarer ovenfor. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Alt av lydopptak eller andre opplysninger ang deg vil bli slettet ved prosjektets slutt.

De som vil ha tilgang til opplysningene er studentene og veileder.

Masteroppgaven skal etter planen leveres inn den 16.mai 2022.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av dine opplysninger (dataportabilitet)
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet opplysninger om deg
- sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle opplysningene om deg?**

Opplysningene om deg blir behandlet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet (INN) avd. Hamar har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.



**Hvor kan du finne ut mer?**

Har du spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte:

- *Studentene:*  
Malin Johansen Olsen, [olsenmalin98@gmail.com](mailto:olsenmalin98@gmail.com) eller 90236429  
Marte Bratengen, [bratemartengen@gmail.com](mailto:bratemartengen@gmail.com) eller 41618807
- *Veileder fra INN:*  
(Malin) Ana Lucia Lennart Da Silva, [analucia.dasilva@inn.no](mailto:analucia.dasilva@inn.no) eller 62597975  
(Marte) Lana Amro, [lane.amro@inn.no](mailto:lane.amro@inn.no) eller 62430526
- *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS:*  
[personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller 55 58 21 17

**Med vennlig hilsen**

*Malin Johansen Olsen (student)*

*Ana Lucia Lennart Da Silva (veileder)*

*Marte Bratengen (student)*

*Lana Amro (veileder)*

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet tilknyttet masteroppgavene til Malin Johansen Olsen og Marte Bratengen, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker herved til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato:

---

*(signeres av prosjektdeltaker)*

---

## Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere

### Intervjuguide, lærer

#### Litt om informanten:

- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hvilken stilling har du?
- Hva slags utdanning har du?
- Hva slags trinn arbeider du med/på?

#### Inkluderende strategier i undervisningen

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
  - a. Hva mener du er det aller viktigste med inkludering?
2. Hvilke erfaringer har du med fremmedspråklige elever?
3. Hvilke fokus har din arbeidsplass på inkludering?
  - a. hvordan arbeider lærerkollegiet ditt sammen for å oppnåelse av inkludering for alle elever?
4. Hvordan ser den best mulige inkluderingsstrategien ut for deg i din arbeidshverdag?
5. Hvordan jobber du for å tilpasse opplæringen slik at alle elevene opplever at de er inkludert i et fellesskap?
6. Hvilke aktiviteter legges det til rette for i undervisningen for å øke elevenes tilhørighet i klassen?
  - a. Hvilke dilemmaer ser du at kan oppstå i arbeidet med inkludering?
7. Hvordan håndterer du forskjelligheten hos elevene dine?
  - a. Hvordan bruker du elevmangfoldet som en ressurs i opplæringen?

8. Hva ser du på som utfordrende/ problematisk i forhold til tilpasset opplæring og en inkluderende undervisning?
  
9. Hvordan opplever du at språket kan være til hinder for samarbeid?
  - a. Elev- lærer
  - b. Foreldre – lærer
  - c. Mangel på morsmåslærer, er det et problem som kan være et hinder for samarbeid?
  
10. Er det noe mer du vil legge til? Sitter du inne med noen erfaringer/opplevelser du tenker på kan være interessante for oss i vår studie?

---

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever

### Informasjonsskriv for vår masterstudie

Ønsker du å delta i vårt forskningsprosjekt innenfor inkludering av nyankomne elever i den norske grunnskole?

#### Formål

Formålet med våre studier er å gi fagfeltet tilstrekkelig innsikt for å utvikle inkluderingsmetoder av alle elever i den norske skole. Uansett språklig eller kulturell bakgrunn.

#### Problemstillingene for disse masteroppgavene

*Malin:* «Hva er læreres og elevenes erfaringer med inkluderende strategier for å ivareta nyankomne elever i den norske grunnskolen?»

*Marte:* «På hvilke måte opplever nyankomne minoritetsspråklige elever inkludering og anerkjennelse i den norske grunnskolen?»

#### Ansvarlig for forskningsprosjektet

Dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i to masteroppgaver som skal skrives ved Høgskolen i Innlandet (INN) innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

#### Litt om studentene:

*Malin:* 23.år, studerer master i grunnskolelærer 1-7. ved Høgskolen i Innlandet innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

*Marte:* 34. år, studerer master i grunnskolelærer 1-7. ved Høgskolen i Innlandet innenfor fagfeltet profesjonell pedagogikk.

#### Hva innebærer det for deg å være med i forskningsprosjektet?

Dersom du velger å si ja til å være med i dette prosjektet, vil vi invitere deg til et intervju. Dette intervjuet vil ta 30-45.minutter. Her vil vi stille deg noen spørsmål innenfor temaet

inkludering, og det vi ønsker å få innblikk i, er dine egne erfaringer fra det å være nyankommen elev i det norske skoleverket, nærmere bestemt grunnskolen. Det vil ikke bli stilt spørsmål om spesielle hendelser eller enkelt elever, formålet vårt er heller ikke å fokusere på detaljerte hendelser fra enkelt situasjoner, men holde et mer organisatorisk fokus. Oppsummert er vårt ønske etter dette intervjuet er å ha innblikk i noen av dine erfaringer innenfor inkludering i klasserommet, slik at vi kan være med å utvikle dette fagfeltet i den norske grunnskolen. Det er frivillig å delta i dette forskningsprosjektet, og om vi er så heldige at du takker ja til å være med, kan du når som helst trekke tilbake ditt samtykke uten å gi oss noen begrunnelse for hvorfor du ønsker dette. Da vil alle opplysninger vi allerede har innhentet om deg bli slettet.

### **Personvern – hvordan vil dine opplysninger bli brukt og oppbevart**

Vi vil bare bruke opplysninger om deg til formålet vi forklarer ovenfor. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og i samsvar med personvernregelverket. Alt av lydopptak eller andre opplysninger ang deg vil bli slettet ved prosjektets slutt.

De som vil ha tilgang til opplysningene er studentene og veileder.

Masteroppgaven skal etter planen leveres inn den 16.mai 2022.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av dine opplysninger (dataportabilitet)
- å få rettet opplysninger om deg
- å få slettet opplysninger om deg
- sende klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandlingen av dine opplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle opplysningene om deg?**

Opplysningene om deg blir behandlet basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet (INN) avd. Hamar har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan du finne ut mer?**

Har du spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter kan du kontakte:

- *Studentene:*  
Malin Johansen Olsen, [olsenmalin98@gmail.com](mailto:olsenmalin98@gmail.com) eller 90236429  
Marte Bratengen, [bratemartengen@gmail.com](mailto:bratemartengen@gmail.com) eller 41618807
- *Veileder fra INN:*  
(Malin) Ana Lucia Lennart Da Silva, [analucia.dasilva@inn.no](mailto:analucia.dasilva@inn.no) eller 62597975  
(Marte) Lana Amro, [lane.amro@inn.no](mailto:lane.amro@inn.no) eller 62430526
- *NSD – Norsk senter for forskningsdata AS:*  
[personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) eller 55 58 21 17

**Med vennlig hilsen**

*Malin Johansen Olsen (student)*

*Ana Lucia Lennart Da Silva (veileder)*

*Marte Bratengen (student)*

*Lana Amro (veileder)*

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet tilknyttet masteroppgavene til Malin Johansen Olsen og Marte Bratengen, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker herved til å delta i intervju og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Dato:

---

*(signeres av prosjektdeltaker)*

---

## Vedlegg 4: Intervjuguide for elever

### Intervjuguide, elev

#### Litt om informanten:

- Hvor lenge har du vært i Norge?
- Hvor lenge var du i Norge før du begynte på skolen?
- Snakket du norsk før du begynte i den norske grunnskolen?
- Hadde du gått på skole i hjemlandet? (oppfølgingsspørsmål 5)

#### Erfaringer av inkluderende strategier i undervisningen

1. Hvordan forstår du begrepet inkludering?
2. Hvordan husker du oppstarten i innføringsklassen/ordinær klasse?
  - a. Hva var positivt? Hvorfor?
  - b. Hva var utfordrende? Hvorfor?
  - c. Har du noen eksempler du tenker konkret på?
3. (innføringselev) Hvordan erfarte du overgangen fra innføringstilbud til ordinær undervisning i forhold til
  - a. Språklig
  - b. Sosialt
  - c. Faglig
4. (innføringselev) Hvor forberedt følte du at innføringsklassen gjorde deg?
  - a. Språklig
  - b. Sosialt
  - c. Faglig
5. Hva er den største forskjellen på den norske grunnskolen og skolen i hjemlandet?
6. Når følte du at du ble hørt i klasseromssituasjon?

7. (innføringselev) Følte du forskjell på språklig trygghet i innføringsklasse vs. ordinær klasse?
- a. Følte du deg trygg på at du kunne stille spørsmål i klasserommet?
8. Hvordan følte du deg inkludert av jevnaldrende medelever? Hemmet språket den sosiale situasjonen?
- a. Ble du inkludert på fritiden/ utenfor skoletid?
9. Hvilke støtte/hjelp kunne du trenge/ savnet du når du tenker tilbake på oppstarten?
10. Er det noe mer du vil legge til?
- Sitter du inne med noen erfaringer/opplevelser du tenker på kan være interessante for oss i vår studie?