



NLA
Høgskolen

«Jeg var litt....kjempe, kjempe redd. Ja, og...for at noen skulle være rasistiske mot meg, og håret mitt og sånt. Fordi jeg hadde sånt. Jeg har krøllete hår, derfor er jeg redd for å gå til klassen»

En kvalitativ studie av læreres- og mellomtrinnslevers opplevelser av sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

Ronja Kvamme

Masteroppgave i GLU 5-10 med fordypning i samfunnsfag ved NLA
Høgskolen Bergen

Våren 2023

Kontaktinformasjon

E-post: Ronja-kvamme@hotmail.com

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven var å belyse hvordan lærere inkluderer og legger til rette for nyankomne elever i overgangen fra innføringsklasse til det ordinære opplæringstilbudet. Oppgaven har et spesielt fokus på ivaretagelsen av elevenes sosiale tilhørighet, og legger vekt på både læreres- og elevers erfaringer.

Studien tar utgangspunkt i en kvalitativ metode, og empirien er samlet inn gjennom intervjuer med lærere som underviser i ordinær klasse og elever som tidligere har gått i innføringsklasse. Analysekapittelet har en todelt oppbygging. I den første delen vil lærernes refleksjoner og erfaringer bli presentert, og den andre delen vil presentere elevenes opplevelser. Analysekapittelet inneholder mine egne fortolkninger av sitatene, samt drøftinger opp mot tidligere forskning og teori. Lærer- og elevperspektivene blir drøftet opp mot hverandre i drøftingskapittelet.

Et sentralt funn i denne studien er at markører som hudfarge, religion, utseende, språk og kultur utgjør barrierer for opplevelse av tilhørighet og for inkluderingsarbeidet på skolen. Noen av markørene viste seg også som sentrale i opplevelsen av tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse, og er sentrale i hvordan en av elevene uttrykker sin følelse av å være- og å bli ansett som «annerledes» fra sine klassekamerater. Funnene tyder på at lærerne trenger mer kompetanse i å møte mangfoldet i skolen, og hvordan de skal håndtere kulturforskjeller og hatefulle ytringer som påvirker minoritets elever negativt.

Det trengs tydeligere føringer for hvordan lærere kan bruke skjønn opp mot skolens rammebetingelser som i mine funn synes å være vanskelig å håndtere. Lærere i den flerkulturelle skolen bør være bevisst på sin egen rolle, og hvordan deres fordommer og holdninger påvirker inkluderingsarbeidet av minoritets elever. Samtidig viser mine funn at lærerne er positive til mangfold og ønsker mer kompetanse, noe som indikerer at skolen ønsker å være en inkluderende arena som kan ivareta elevenes ulike behov.

Abstract

The purpose of this assignment was to shed light on how teachers include and facilitate newly arrived pupils in the ordinary education programme after the introductory class. The assignment focuses on the preservation of pupils social belonging and emphasizes both teachers' and pupils' experiences.

The study is based on a qualitative method, and the empirical data was collected through interviews with teachers who teach in ordinary classes and pupils who have previously attended introductory classes. The analysis chapter is structured in two parts. The first part presents the reflections and experiences of the teachers, while the second part presents the experiences of the pupils. The analysis chapter includes my own interpretations, as well as discussions in relation to previous research and theory. The perspectives of both teachers and pupils are discussed in relation to each other in the discussion chapter.

A central finding in this study is that markers such as skin color, religion, appearance, language, and culture constitute barriers to the experience of belonging and to inclusive work at school. Some of the markers also proved to be central in the experience of belonging in the transition from introduction class to ordinary class and are central to how one of the pupils expresses her feeling of being and being regarded as "different" from her classmates. The results indicate that teachers need more competence in addressing diversity in schools, and how to deal with cultural differences and hateful statements that negatively affect minority students.

Clearer guidelines are needed for how teachers can exercise discretion within the framework of the schools' conditions, which, based on my results seem challenging to handle. Teachers in multicultural schools should be aware of their own role and how their prejudices and attitudes affect the inclusion of minority students. At the same time, my results indicate that the teachers are positive towards diversity and desire more competence, which indicates that the school wants to be an inclusive arena that can take care of the students' various needs.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	7
1.1	<i>Aktualitet</i>	8
1.1.1	Tilbudet til minoritetsspråklige elever i skolen	8
1.1.2	Integrerende eller segregerende?	9
1.1.3	Skolen som mulighetsarena	10
1.2	<i>Studiens formål og forskningsspørsmål</i>	11
1.3	<i>Begrepsavklaring</i>	11
1.4	<i>Avgrensning</i>	12
1.5	<i>Oppgavens oppbygning</i>	12
2	Teori og tidligere forskning	13
1.1	<i>Tilhørighet: Identitet og gruppedannelse</i>	13
1.2	<i>«Oss» og «de andre» i klasserommet</i>	15
1.3	<i>Forestilt likhet og skolen</i>	15
1.4	<i>Fargeblindhet: mangfold, majoritet og minoritet i skolen og samfunnet</i>	16
1.5	<i>Eksklusjon: Gruppebaserte skjellsord og hatefulle ytringer</i>	18
3	Metode	20
3.1	<i>Kvalitativ metode</i>	20
3.1.1	Posisjonering i feltet	20
3.2	<i>Semistrukturert intervju</i>	21
3.2.1	Utforming av intervjuguide	21
3.3	<i>Rekruttering av informanter</i>	22
3.4	<i>Presentasjon av utvalget</i>	24
3.5	<i>Gjennomføring av intervju</i>	24
3.5.1	Lydoptak og transkribering	24
3.6	<i>Validitet og reliabilitet</i>	25
3.6.1	Transparens og forskerposisjon i deltagerens opplevelser	27
3.7	<i>Etiske refleksjoner</i>	28
4	Analytiske kapitler	30
4.1	<i>Lærerens arbeid i møte med nyankomne elever</i>	30
4.1.1	Betydningen av en god overgang	30
4.1.2	Inkludering av nyankomne elever	33
4.1.3	Identitet og tilhørighet	37
4.1.4	Etnisitet som markør	40
4.1.5	Skolens struktur	48
4.2	<i>Å høre til</i>	49
4.2.1	Tiden i Innføringsklasse	50
4.2.2	Overgangen til ordinær klasse	51
4.2.3	Sosiale utfordringer: Identitet og selvfølelse	53
4.2.4	Broen mellom fritidsaktiviteter og skolen	56
5	Drøfting	59
5.1	<i>En god overgang er avgjørende</i>	59

5.1.1	Vurdering av de faglige ferdighetene til eleven	59
5.2	<i>Etnisitet som markør i den flerkulturelle skolen</i>	60
5.2.1	Hatefulle ytringer	62
5.3	<i>Identitet, tilhørighet og selvfølelse</i>	63
6	Avslutning	66
	Litteraturliste	69
	Vedlegg	75
	<i>Vedlegg A</i>	75
	<i>Vedlegg B</i>	77
	<i>Vedlegg c</i>	83

1 Innledning

Økt innvandring har ført til endring i elevsammensetningen, selv om elevene i den norske skolen historisk sett aldri har vært en homogen gruppe sosialt og økonomisk. Når elevgruppen i økende grad blir flerreligiøs, flerspråklig og flerkulturell må det også få konsekvenser for skolens rammebetingelser og lærerens praksis (Hilt, 2020, s.13). Retten til et trygt og godt skolemiljø er lovfestet og «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 1998, §9-A-3). I antirasistisk senter sin undersøkelse av diskriminering blant minoritetsungdommer kom skolen frem som en av hovedarenaene for opplevd diskriminering (Antirasistisk senter, 2017). Dette gir grunn til å stille spørsmål rundt hvordan skolen både kan fungere som en inkluderende og ekskluderende arena. Helsedirektoratet (Helsedirektoratet, 2015, s.3) legger vekt på hvordan skolen legger grunnlaget for barnas fremtidige livskvalitet og mestring, og erfaringer med krenkelser kan være alvorlige for den enkelte og føre til at eleven får et dårlig læringsmiljø, opplevelser av ekskludering og dårligere psykisk helse (Arseneault et al., 2010; Myklestad et al., 2012; Thorvaldsen, Westgren, Egeberg & Rønning, 2018, sitert i Nadim & Fladmoe, 2021, s.130). Til tross for skolens ambisjoner om å fremme demokrati og motvirke diskriminering, viser forskning at minoritets elever direkte og indirekte utsettes for krenkelser, diskriminering og rasisme på skolen (Nadim & Fladmoe, 2021; Antirasistisk senter, 2017; Sibeko & Eriksen, 2022; Hasund, 2020; Johannessen, 2021; Moldrheim, 2021; Myrebøe & Røthing, 2021). Hvilke konsekvenser får dette for deres opplevelse av trygghet og sosial tilhørighet?

Et felles språk er en sentral og grunnleggende faktor for integrering og inkludering i skolemiljøet og samfunnet. Etter lovendringen fra 2012 kunne kommunene «organisere særskilt opplæringstilbud for nykomne elevar i egne grupper, klassar eller skolar (...) Opplæring i særskilt organisert tilbud kan vare inntil to år» (Opplæringslova, 1998, §2-8). Dette gav skoleeiere mulighet til å tilby særskilt opplæring i innføringsklasser, noe som tilsa at det var et legitimt unntak fra hovedregelen om organisatorisk integrering (jfr. §8-2 i opplæringsloven). Tidligere stridde slike organiseringer mot lovverket og ivaretagelsen av den sosiale tilhørigheten i ordinær klasse (Hilt, 2020, s.157).

Tilbudet om innføringsklasse skal gi elevene «tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen» (Opplæringslova, 1998, §2-8), og innføringstilbudet kan organiseres på ulike måter: delvis integrerte tilbud, innføringsklasser eller innføringskoler. Denne avhandlingen setter søkelys på elever som tidligere har gått i innføringsklasser, altså i egne klasser ved ordinære skoler. Tilbudet blir av mange skoleeiere avgrenset til et år, tross elevenes rett til å delta inntil to år. Dette begrunnes med behovet for rask integrering i ordinær klasse i Rambølls evaluering av innføringstilbudene (Rambøll, 2016, s.2). Men hvordan kan dette være både inkluderende og ekskluderende når det kan komme på bekostning av elevenes forutsetninger for læring? Nyankomne elever og deres forutsetning for inkludering, læring og opplevelse av sosial tilhørighet i overgangen til ordinært løp står sentralt i denne masteroppgaven. Formålet er å undersøke hvordan skolen kan inkludere og sikre et likeverdig opplæringstilbud til minoritetselever, og om overgangen er preget av kontinuitet eller brudd/endring. Gjennom undersøkelser basert på individuelle, kvalitative intervju med to lærere i ordinært løp og to elever som tidligere har gått i innføringsklasse, vil jeg belyse deres egne opplevelser og faktorer som gjør seg gjeldende i overgangen til ordinært løp.

1.1 Aktualitet

1.1.1 Tilbudet til minoritetsspråklige elever i skolen

Skolen er en viktig arena for inkludering og integrering i samfunnet, og det vektlegges i overordnet del av læreplanen at «alle elever skal behandles likeverdig, og ingen elever skal utsettes for diskriminering» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Uavhengig av hvilke forutsetning elevene har, skal skolen legge til rette for at alle elever har like muligheter til utvikling og læring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Hilt (2020) problematiserer at det ikke finnes entydige retningslinjer for hvordan man skal vurdere hvilke opplæringstilbud elevene skal få, og at det overlates til lokalt skjønn. Formuleringen i dagens opplæringslov sier at eleven *kan* få tilbud om morsmålsopplæring og/eller tospråklig opplæring «om nødvendig». Likevel er dette underordnet formålet om å mestre norsk. Randen (2014) mener at denne prosessen er problematisk når lærere i skolen har varierende kunnskap om andrespråks innlæring og språk, og skal vurdere om elevene har tilstrekkelig ferdigheter i norsk (Randen, 2014, sitert i Hilt, 2020, s. 154). Det er flere som har kritisert hvordan den norske språkpolitikken rettet mot minoritetsspråklige elever fungerer (Pihl 2010; Øzerk 2007, sitert i

Hilt, 2020, s.155), fordi det å ha et annet morsmål fremfor å bli sett på som en ressurs blir regnet som et avvik eller en ulempe. Dette kan ha bakgrunn i at dagens lovverk setter ferdigheter i majoritetsspråket som sentralt og som grunnlaget for den kompensatoriske utdanningen. Rambøll (2016) sin kartlegging viser at opplæringstilbudet elevene tilbys ofte ikke samsvarer med behovet til eleven, men avhenger av tilgjengelig kompetanse man har på skolen. Samtidig tilbys elever som mangler tilstrekkelige ferdigheter i norsk sjeldent tospråklig opplæring og morsmålsundervisning (Rambøll, 2016, sitert i Hilt, 2020, s.155). Internasjonal forskning viser derimot at en viktig del av identitetsutviklingen og andrespråksinnlæringen for barn er styrking av morsmålet og tospråklig opplæring (Cummins, 2000; Brock-Utne 2001; Bakken 2007, sitert i Hilt, 2020, s.155).

1.1.2 Integrerende eller segregerende?

Innføringstilbudet anses som et nødvendig tilbud for at minoritetsspråklige elever skal kunne tilegne seg tilstrekkelig norskkunnskaper for å raskere kunne følge det ordinære opplæringstilbudet. For noen elever gir tilbudet tid og hjelp til å kunne lære seg både akademisk kunnskap, institusjonelle koder og språket. På denne måten virker det integrerende ved å gi elevene forutsetninger for å kunne klare seg videre i utdanningen og samfunnslivet (Hilt, 2020, s.156). Likevel kan det være segregerende ved at det fratrar elever muligheten til å omgås med norskspråklige elever i en periode, selv om skolene kan ha ulik organisering og praktisering av tilbudet.

Elevene kommer med ulik innvandrings- og utdanningsbakgrunn. Mens noen elever trenger et rent språkkurs i norsk, vil noen trenge kompensatorisk opplæring i fagene. På denne måten kan innføringsklassene virke homogeniserende, og manglende anerkjennelse av elevenes særskilte behov kan få konsekvenser for elevens forhold til seg selv og forutsetninger for videre faglig utvikling (Hilt, 2020, s.160). Samtidig kan manglende kartlegginger også føre til at det ville vært mer homogeniserende dersom elevene kom rett i ordinær klasse. Lite differensiering og classesammensetningen i innføringsklassen kan påvirke opplæringstilbudet, og det gir grunnlag for å stille spørsmål rundt hvordan innføringsklassen egentlig er et tilpasset opplæringstilbud som sørger for at alle elever får et læringsutbytte som skal gi dem forutsetninger til å kunne følge progresjonen i deres ordinære klassetrinn.

1.1.3 Skolen som mulighetsarena

I utformingen av enhetsskolen har et sentralt motiv vært at skolen skal være identitetsskaper og formidler av verdier, kunnskaper og felles tradisjoner (Lidén, 2001, s. 68). Det nasjonalbyggende arbeidet i skolen er sentralt, og den politiske styringen av skolen står sterkt. Dette skal sikre et fellesskap, en felles nasjonal identitet og felles verdier, og kommer tydelig frem i læreplanen. På tross av ulike utgangspunkt er målet om en utjevning og like muligheter sentralt ved at alle skal ha like forutsetninger, språklige, kulturelle og sosiale ferdigheter etter skolegangen. Dette gir den flerkulturelle skolen en viktig posisjon i samfunnet. Lidén (2001) problematiserer hvordan den flerkulturelle skolen på den ene siden skal være identitetsskapende og utjevne sosiale forskjeller, men på den andre siden hvordan likhetsprinsippet vil være med på å gjøre forskjellene som er i det flerkulturelle samfunnet irrelevante (Lidén, 2001, s.68). Flere forskere problematiserer likhetstankegangen i den flerkulturelle skolekonteksten og hvordan den kan føre til manglende anerkjennelse av elevers ulike bakgrunner og erfaringer (Mathisen, 2020; Gullestad, 2002; Ytrehus, 2001).

Tilpasset opplæring er et viktig punkt som skal sikre at opplæringen tilpasses hver enkelt elevs forutsetninger, slik at alle elever får et utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Samtidig vil det alltid være en fundamental ulikhet mellom elevene og hvilke forutsetninger de har (Nielsen, 2014, s.13). I den flerkulturelle skolen bør læreren ha kompetanse og evne til å trekke seg fra tanken om «det universelle barnet», hvor vestlige tanker om hvordan barnet utvikler seg er dominerende (Salole, 2018, s.135). Slike ideer om at alle barn utvikler seg likt, vil i et mangfoldig samfunn kunne være med på å underbygge sosiale forskjeller og reprodusere sosial ulikhet. Ramirez (2022) mener skolen nærmer seg et mangelperspektiv, hvor deres mangler blir vektlagt fremfor deres kulturelle referanserammer og beherskelse av andre språklige og etniske koder. Hun viser også til at elever med ikke-vestlig bakgrunn opplever å bli tolket som «utilstrekkelige» i skolen (Möller, 2012, sitert i Ramirez, 2022, s. 382). Det kommer også frem i Statistisk Sentralbyrå sine statistikker at ikke-vestlige elever i høy grad er representerte i særskilt og tilpasset opplæring, frafall i skolen og spesialpedagogiske tiltak. Samtidig blir disse elevene hyppigere diagnostisert med utfordringer som atferdsproblemer, språkproblemer, lærevansker og migrasjonsrelaterte

vansker (Statistisk sentralbyrå [SSB]; Morken & Dalen, 2015; Kjelsaas et al., 2020; Pihl, 2010; Vik, 2010; Ramirez, 2021, sitert i Ramirez, 2022, s.378).

Overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse kan være en avgjørende fase for minoritetsspråklige elever. Mange av disse elevene har allerede opplevd utfordringer knyttet til språklig og kulturell tilpasning, og overgangen til en ordinær klasse kan være avgjørende for elevenes sosiale og faglige utvikling. I de kommende avsnittene vil jeg gi en presentasjon av oppgavens fokus og problemstilling.

1.2 Studiens formål og forskningsspørsmål

Forskningsprosjektets overordnede formål er å undersøke hvordan skolen inkluderer og legger til rette for nyankomne elever i det ordinære opplæringstilbudet etter innføringstilbudet. Studien setter søkelys på hvordan tilhørighetsfølelsen kan ha kontinuitet eller forandring i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse og hvilke faktorer som gjør seg gjeldende i elevenes opplevelse av sosial tilhørighet. Målet er å bidra til en bedre forståelse av hvilke erfaringer lærere og elever har av overgangsprosessen, samt identifisere andre faktorer som spiller inn i en slik prosess. Jeg tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan blir behovet for sosial tilhørighet ivaretatt for nyankomne elever i overgangen fra innføringsklasser til det ordinære løpet på skolen?*

Jeg har valgt å operasjonalisere oppgaven gjennom to underproblemstillinger: Hva erfarer lærere i ordinær klasse at fremmer og hemmer følelsen av sosial tilhørighet blant nyankomne elever? Og hvilke faktorer påvirker tilhørighetsfølelsen blant elevene i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?

1.3 Begrepsavklaring

Krysskulturelle barn er «barn og unge som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av oppveksten sin» (Pollock & Van Reken 2009: 31, sitert i Salole, 2018, s.36). I hverdagen opplever de kulturpendling hvor de må forholde seg til ulike miljøer og sammenhenger hvor forskjellige idealer, regler og verdier er gjeldende. Dette foregår i de formende utviklingsårene, hvor barna eksponeres for ulike kulturelle

referanserammer, forflytning, marginalitetserfaringer og ulike mønstre av omsorg og oppdragelse (Salole, 2020, s. 85).

1.4 Avgrensning

Det har vært naturlig å trekke inn tidligere forskning på minoritets elever generelt, ettersom det finnes lite forskningskunnskap rundt mellomtrinns elevers opplevelser av innføringstilbudet. Teoriene jeg bruker i min avhandling er med på å løfte analysedelen inn i et større samfunnsmessig perspektiv, med hensikt å vise hvilke mekanismer man finner i skolen og hvordan dette kan være med på å påvirke elevenes skolehverdag og sosiale tilhørighet. Det er relevant for å avdekke hvilke forskjeller man finner i skolen.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. I dette kapitlet ble bakgrunn for valg av tema, problemstilling, begrepsavklaring og avgrensningen presentert. I kapittel to vil avhandlingens teoretiske rammeverk bli presentert. I kapittel tre vil bakgrunn for valg av metode og refleksjoner knyttet til valgene som er foretatt bli beskrevet. I det fjerde kapitlet vil jeg presentere hovedfunn og analyse knyttet til læreres- og elevers erfaringer med overgangen fra innføringstilbud til ordinær klasse. Det vil også belyses andre faktorer som påvirker elevenes opplevelse i skolehverdagen, og hvordan dette påvirker deres følelse av tilhørighet. I kapittel fem vil hovedfunnene drøftes og argumenteres opp mot teori som ble redegjort i kapittel to. I det siste kapitlet vil det gis en oppsummering av resultatene i en avsluttende konklusjon og implikasjoner for videre forskning.

2 Teori og tidligere forskning

Flere av teoriene jeg presenterer i kapittelet knytter seg til en postkolonialistisk tradisjon som legger vekt på at strukturer og verdensbilde som ble skapt under kolonitiden fortsatt preger hvordan vi ser på mennesker i dagens samfunn. Dette perspektivet ligger til grunn for teorier om «oss» og «de andre», og er sentralt for å synliggjøre rasistiske forestillinger og strukturer (Gullestad, 2006, sitert i Mathisen, 2020, s.127). Jeg vil gjennom teorier og tidligere forskning ta for meg teorier om identitet og tilhørighet, inkludering og ekskludering, «oss» og «de andre», annerledeshet og gruppedannelser. Dette vil danne studiens teoretiske rammeverk, og senere benyttes til å analysere og drøfte det innsamlede kvalitative datamaterialet.

1.1 Tilhørighet: Identitet og gruppedannelse

Selv om krysskulturelle barn selv kan identifisere seg som norske, kan de bli anerkjent og oppfattes som «annerledes». Chinga-Ramirez (2015) beskriver at annerledeshet «kan komme til uttrykk gjennom utseende, gjennom verbalt språk, kroppsspråk, væremåte, folks stereotypier, fordommer, humor og hvordan man blir tolket i ulike sosiale situasjoner» (Chinga-Ramirez 2015:24). Hvordan påvirker dette selvfølelsen og oppfattelsen av egen identitet?

Gullestad (2002) mener kategoriseringer som dette er et maktovergrep overfor minoriteter, og knytter det til den dynamiske identitetsforståelsen som «presenteres, diskuteres, forhandles og bekreftes- og avvises i samsvær med andre» (Gullestad, 2002, s.64). Gullestad peker på at det kan være et resultat av utelukkende og polariserte kategorier hvor man enten er norsk eller ikke, og at det får følger for identitet og selvfølelsen å ikke bli bekreftet som den man selv anser seg som (Gullestad, 2002, s.63). I sammenheng med Gullestad sin beskrivelse av kategorisering er det sentralt å trekke frem funn fra en undersøkelse gjennomført av Mathisen (2020), hvor en sentral begrunnelse for at ungdommer selv reproducerer kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen var følelsen av tilhørighet og å være i samme båt. Samtidig viste funnene at det var et resultat av hverdagslige møter som ikke gir bekræftelse på ungdommenes egne opplevelse av tilhørighet og dermed reproducerer bestemte forestillinger som posisjonerer dem i kategorien «utlending» (Mathisen, 2020, s.136).

Det kommer frem i forskning på etniske minoritets elever i norsk skole at mange elever med ikke-vestlig bakgrunn føler svak eller ingen tilhørighet til skolen, og føler seg mindreverdige og underordnet i det sosiale samspillet sammenlignet med norske majoritets elever (Ramirez, 2015, 2018; I. M. Eriksen, 2017; Hilt & Bøyum, 2015, Pihl et al., 2018, sitert i Ramirez, 2022, s.380). Elever med minoritetsbakgrunn vektlegger også selv etnisk tilhørighet og hudfarge som markører for gruppedannelser i skolen, og hvilken betydning etnisitet har for opplevelsen av tilhørighet i den flerkulturelle skolen (Eriksen, 2017).

Konsekvensen av gruppedannelser kan være at det skapes en sterk identitet som kan gå i motsetning til de andre identitetene i samfunnet. Dette kan videre være med på å «dyrke og øke utenforskapet», og det kan oppfattes som ekskludering tross at man selv tiltrekkes mot anerkjennelse og tilhørighet (Salole, 2021, s.221). På lang sikt kan slike grupperinger skape segregering, dersom man ikke har tilpasset seg normer, regler og koder som er i storsamfunnet (Salole, 2021, s.125). Ytrehus (2001) trekker frem det menneskelige behovet for kategorisering, og at forestillinger man har om hverandre ikke nødvendigvis stammer fra fiendtlige tanker, men heller må sees lys av kulturelle konstruksjoner (Ytrehus, 2001, s.14).

Lippe (2021) problematiserer kategorisering basert på tilhørighet og tilskrevet gruppetilhørighet knyttet til religion, kjønn, hudfarge og etnisitet, hvor det er implisitte fordommer som markerer forskjellen mellom «oss» og «de andre» og fører til utenforskap (Lippe, 2021, s.23). Dette blir av Salole (2021) betegnet som å attribuere, hvor man tilskriver og forklarer forskjellene mellom «oss» og «de andre» (Salole, 2021, s.84). Dette kan bidra til ekskludering og øke sjansen for diskriminering og rasisme ved at man tilskriver problemer knyttet til opplevelsen av fremmedhet, fremfor å se bakgrunnen for oppførselen. Samtidig vil det for krysskulturelle barn være problematisk. Det kan innebære tilhørighet i flere «vi» grupper, hvor man kan oppleve tilhørighet i både «inn-» og «utgruppen», de kan tilskrives en gruppetilhørighet de ikke føler seg en del av basert på ulike markører, samtidig som de ekskluderes fra et «vi» de føler tilknytning til (Salole, 2018, s. 86).

1.2 «Oss» og «de andre» i klasserommet

Barna tilbringer store deler av hverdagen sin på skolen, og det er derfor en viktig arena for identitetsutvikling og inkludering. Det er løftet frem i overordnet del at skolen «skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skolens formål er å «gjøre elevene trygge på eget ståsted» og identitet, og gi minoritets elevene mulighet til å dyrke egen identitet samtidig som at de skal oppleve tilhørighet i begge «verdenene» de er en del av. Det er dermed viktig med teoretiske begrep for å forstå vilkår for inkludering.

Mathisen (2020) problematiserer hvordan hvithet utgjør en privilegert posisjon i samfunnet, og «som normen andre defineres ut ifra» knyttet til hudfarge og handle- og tenkemåter (Mathisen, 2020, s.128). Ifølge Gullestad (2002) vil det være et hinder i inkludering- og integreringsprosessen av nye grupper at det er en underliggende forestilling om at «det homogene samfunnet» er det normale, og at «annerledeshet følelig er en form for trussel» (Gullestad, 2002, s.67), noe som også Ytrehus (2001) beskriver som at «vi» har egenskaper som «de andre» mangler, og at det dermed er «vi» som blir ansett som normale (Ytrehus, 2001, s.12).

En slik privilegert posisjon kan føre til ekskludering. Wærdahl (2016) beskriver hvordan polske innvandrerbarn blir «usynlige» som innvandrere i den norske skolen fordi de har likhetstrekk med norske barn, men problematiserer også hvordan foreldrene strekker egne kulturelle verdier for å imøtekomme likhetsidealet (Wærdahl, 2016, s.389). For barna som oppfatter seg selv om som annerledes enn majoritetsbefolkningen, kan dette også bli en belastning (Salole, 2021, s.213). Det er problematisk at elever tilskrives visse identiteter eller kulturelle verdier basert på likhetstrekkene de har med majoritetsbefolkningen, og hvordan dette påvirker hvordan lærere i skolen møter elevene.

1.3 Forestilt likhet og skolen

Gullestad (2002) beskriver forestilt likhet som et sentralt begrep i norsk selvforståelse hvor fokuset på likhet er en sentral del av å bli ansett som likeverdige (Gullestad, 2002, s.83). Mangfold blir i skolens styredokumenter anerkjent som en ressurs. Likevel finner man en

spenning mellom å på den ene siden se på likeverd som likhet, mens man på den andre siden fremhever den flerkulturelle tilpasningen (Brochmann, 2015, sitert i Åberg, 2021, s.180). Åberg (2021) stiller spørsmål rundt hvordan elever i den norske skolen får rom til å tilpasse seg kulturelle forskjeller når man gjennom å vise «fargeblinde» tilnærminger til kulturelle ulikheter for å oppnå likhet, unngår ubehagelige diskusjoner eller hindrer å granske egen posisjon (Åberg, 2021, s.180). Fargeblindhet fremstår som et ideal i skolen, hvor hudfarge ikke skal spille en rolle fordi «alle er like» (Ramirez, 2022, s.386). Ramirez (2022) påpeker at farge er en synlig markør og at det er viktig å erkjenne den som en del av prosessene som skaper forskjeller, men også for å forstå hvordan små, hverdagslige handlinger kan føre til forskjellsbehandling (Ramirez, 2022, s.386). En fargeblind tilnærming vil hindre samtaler og diskusjoner som fremmer minoritetens likeverdige posisjon, og man unngår samtaler som utvider elevenes kulturelle forståelse og respekt for hverandre. Gjennom slike unngåelser blir også majoritetens definisjonsmakt og maktposisjonen opprettholdt gjennom hva som er behagelig og ubehagelig å diskutere, samt hvilke holdninger og verdier som er verdsatt i samfunnet. Ressursen i den kulturelle kapitalen til minoritets elever blir oversett, og man unngår å anerkjenne hvordan hudfarge, etnisitet og kultur som sosiale kategorier kan påvirke elevenes sosiale opplevelse (Gillborn, 2019, sitert i Åberg, 2021, s.181).

1.4 Fargeblindhet: mangfold, majoritet og minoritet i skolen og samfunnet

Ideen om fargeblindhet har implikasjoner for hvordan samfunnet blir tolket og forstått, og bidrar til at hudfarge og ansiktstrekk ikke blir gjort relevant i sosiale samhandlinger eller anerkjent for å ha en innflytelse på sosial rettferdighet. Konsekvensen er at diskriminering og forskjellsbehandling basert på slike kjennetegn avvises, og oppmerksomheten trekkes fra mottakers oppfattelser og fokuset ligger på avsenders intensjoner. Samtidig avviser man maktforholdet mellom majoritet og minoriteter i samfunnet, som en del av de større strukturelle betingelsene (Harlap & Riese, 2014, s.192). Erdal (2022) betegner den maktmessige asymmetrien i samfunnet som «tilhørighetshierarki», hvor noen uten videre hører til og har makt til å inkludere, mens andre kan innlemmes med en kontinuerlig opplevelse av at medlemskapet er på prøve (Erdal, 2019; Erdal & Strømsø, 2021, Skey, 2010, sitert i Erdal, 2022, s. 193). Fargeblindhet må også ses på som et privilegium fordi gruppen som anser seg som fargeblinde ikke har opplevd det de «stengslende fargede kroppene

erfarer» (McIntosh, 2018, sitert i Ramirez, 2022, s.387). Samtidig kan det være noe positivt i ønsket om fargeblindhet, en visjon om at farge ikke skal bety noe, og den kan bidra til å forme oppfatninger og handlinger som bidrar til det målet.

Harlap og Riese (2014) legger vekt på at dagens forståelse av kultur og etnisitet bærer med seg en historisk forståelse av rase som en relevant kategori, og problematiserer hvordan kategoriene «etnisk norsk» og «innvandrere» kan være misvisende i et mangfoldig samfunn (Harlap & Riese, 2014, s.195). Erdal (2022) vektlegger at barna som betegnes som «norskfødte med utenlandsfødte foreldre» ikke er innvandrere, at deres fødeland er Norge og at de dermed er norske. Likevel er det tydelig at utseende og opphav vektlegges i tilskrivningen av tilhørighet, og at det fører til forskjellbehandling og opplevelser med hverdagsrasisme (Erdal & Strømsø, 2021; Skey, 2010, sitert i Erdal, 2022, s. 195). Forskning viser at etiske minoritets elever føler at den eneste løsningen for dem er å leve med følelser av mindreverdighet og underdanighet, og at de ikke har troen på at skolen kan gjøre noe med deres erfaringer med andregjøring og rasialisering. Som «utlending» i norsk skole forblir dette normale og naturlige hendelser i møte med norsk majoritet (Mathisen, 2020; Ramirez, 2017, sitert i Ramirez, 2022, s. 387).

I utdanningsfeltet er «mangfold» et begrep som brukes til å beskrive kompleksiteten i elevmassen, hvor «multikulturell», «flerkulturell» og «diversitet» er brukt som utdypelser (Westrheim 2013, sitert i Harlap & Riese, 2014, s. 197). Innenfor begrepene blir det også gitt merkelapper til individer som minoritetspråklige, flerkulturelle og innvandrere (Harlap & Riese, 2014, s. 197). Børhaug (2007) er kritisk til hvordan målsettingen om inkludering i det flerkulturelle samfunnet kommer i spenning med hvordan kunnskapsløftets læreplan etablerte et skille mellom «oss» og «de andre», altså mellom etnisk norske elever og «elever fra språklige og kulturelle minoriteter» (Børhaug, 2007, sitert i Harlap & Riese, 2014, s. 198). Harlap og Riese (2014) viser også til OMOD (2010) hvor ungdom med minoritetsbakgrunn opplever at deres hudfarge, språkkompetanse og familiebakgrunn blir gjort relevant i skolen gjennom lavere forventninger til deres forutsetninger for læring og intelligens. De forteller også at de blir behandlet ulikt fra de andre elevene (OMOD 2010, sitert i Harlap & Riese, 2014, s.199).

1.5 Eksklusjon: Gruppebaserte skjellsord og hatefulle ytringer

Ifølge Kofoed og Søndergaard (2009) er mobbing sosiale prosesser på avveie. De trekker frem betydningen av sosiale forhold som skolemiljø når de omtaler mobbing, og mener det henger sammen med klima på skolen og i klassen fremfor den enkelte elev (Kofoed & Søndergaard, 2009, sitert i Nadim & Fladmoe, 2021, s. 134). Forskning viser at gruppebaserte skjellsord er et utbredt problem i skolen (Sibeko & Eriksen, 2022; Hasund, 2020; Johannessen, 2021; Moldrheim, 2021; Myrebøe & Røthing, 2021). Nadim og Fladmoe (2021) beskriver hatefulle ytringer som ytringer som angriper hvem noen er i bakgrunn av «deres (antatte) medlemskap i en (stigmatisert og marginalisert) gruppe», og knytter det til markører for noens «annerledeshet» hvor hudfarge, etnisitet eller religiøs tilhørighet blir gjeldende (Chakraborti & Garland, 2015, s. 13, sitert i Nadim & Fladmoe, 2021, s.130).

Rasialisering skjer i møtet mellom majoritet og minoritet, hvor en majoritet har definisjonsmakt over minoriteten, og minoriteten blir rasialisert (Massao, 2022, s.108). Rasialiseringsbegrepet flytter fokuset fra den kategoriale betegnelsen rase og over på prosesser som skaper forskjeller. Det kan også være med på å avdekke ulikhetsskapende mekanismer i skolen gjennom at forestillinger om hudfarge, kultur, etnisitet eller religion blir reproduisert som konsekvenser og innskriveres i menneskers sosiale relasjoner og identiteter (Bangstad & Døving, 2017; Sibeko & Eriksen, 2022; Døving, 2022, s.22). Fokuset ligger på et samfunnsmessig nivå og forsøker å si noe om hvilke former for kategoriseringer og praksiser som bidrar til å etablere et skille mellom «oss» og «de andre» som tillegger noen grupper ufordelaktige egenskaper som skaper ekskludering (Bangstad & Døving, 2015, s.20). Denne strukturelle forståelsen av rasisme er nødvendig i tilnærmingen til rasisme i skolen som et samfunnsproblem, hvor målet ikke er at lærere eller elever skal bli «hengt ut» som rasister (Sibeko & Eriksen, 2022, s.36).

Massao (2022) hevder at «rase» i norsk språkbruk er erstattet med «etnisitet» og kultur», og at forestillinger om kulturforskjeller erstatter de tidligere forestillingene om raseforskjeller som markør for rangeringer av grupper i samfunnet (Balibar, 1991, sitert i Massao, 2022, s.110). Videre hevder han at kulturalisering og etnifisering i migrasjonsdiskurser legitimerer rasialisering, gjennom omtaler som for eksempel «etnisk norske» og «etterkommere av innvandrere». Gjennom kulturalisering og etnifisering fortsetter rasetenkning å konstruere

våre virkeligheter (Massao, 2022, s. 111). Hvis individer som rasialiseres sier i fra, kan de oppleve å bli ansett som oversensitive eller irrasjonelle (Sue mfl. 2009, sitert i Harlap & Riese, 2014, s.210). Det er problematisk at det å adressere opplevd diskriminering eller rasisme blir uttrykt. Dette kan også føre til ytterlige opplevelser av eksklusjon.

Ved å ikke bli anerkjent for sine kulturelle erfaringer og verdier, kan elevene sitte igjen med følelsen av å ikke bli sett. Ved den forestilte likheten, tilpasningen til den «nye kulturen» og språket mister elevene også en del av sin sammensatte identitet. Dersom den iboende identiteten ikke blir anerkjent som en viktig del av individet, vil de oppleve problemer med å være «trygge på eget ståsted». Rasialisering og den fargeblinde ideologien vil også kunne være med på å undertrykke forskjellene, samtidig som definisjonsmakten fremdeles tilhører majoriteten. Dette er mekanismer som er til stede i skolen, og gjør seg relevant i elevenes opplevelse av sosial tilhørighet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne metodevalg og fremgangsmåten jeg har brukt i dette forskningsprosjektet. Jeg valgte den kvalitative tilnærmingen for å forstå hvordan opplæringstilbudet påvirket et utvalg av elevers og læreres hverdag, arbeid og utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018, s.95). Ambisjonen var å oppnå en forståelse for deres subjektive opplevelse.

3.1 Kvalitativ metode

Gjennom kvalitativ metode undersøkte jeg hvilke erfaringer og opplevelser elever og lærere hadde knyttet til overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. Målet er å utvikle en forståelse av opplevelser knyttet til individet og situasjonen i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s.15).

Forskning på barn i en sårbar situasjon har sine utfordringer, og deres rett på beskyttelse forutsetter at forskeren foretar etiske og metodiske vurderinger underveis (Backe-Hansen & Frønes, 2012, s.17). Likevel ønsket jeg at min masteroppgave skal representere en viktig stemme – nemlig barnas. Deres opplevelser og erfaringer er viktige å få frem for en forbedring av kvaliteten på tilbudet, samt at det danner grunnlaget for deres videre skolegang og følelsen av sosial tilhørighet både på skolen og i samfunnet.

3.1.1 Posisjonering i feltet

Min bakgrunn og posisjon som majoritet er et viktig aspekt jeg tar med meg inn i forskningsfeltet. Åpenhet og korrekt gjenspeiling av elevenes og lærernes opplevelser er viktig å få frem. At jeg som forsker er bevisst på hvilke holdninger, førforståelse og forventninger jeg tar med meg inn i forskningsprosessen er viktig som bakgrunn for hvilke tolkninger jeg gjør meg som videre legger føringer for hvordan masteroppgaven blir formet. Det stiller også krav til meg som forsker om å være bevisst på egen posisjon, og være kritisk overfor egne fordommer og forventninger jeg har til deltagerens livsverden.

Lærerne har gjennom praksis og kompetanse erfaringer om det jeg ønsker å undersøke. Jeg ble bevisst på at jeg ønsket å plassere deres opplevelser og erfaringer innenfor egne erfaringer og teori jeg hadde lest, og at jeg på samme måte kunne bli overrasket når de kom med uforventede erfaringer og refleksjoner. Kvale og Brinkmann (2021) presenterer bevisst

naivitet som en forutsetning for å forstå andres livsverden. Gjennom bevisst naivitet viser intervjueren åpenhet for nye fenomener, og forsøker å gå inn i intervjuet med fordomsfrihet og nysgjerrighet for informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 48). Forskningsintervjuet kan ikke betraktes som en fullstendig åpen dialog mellom likestilte partnere (Kvale & Brinkmann, 2021, s.51). Basert på maktforholdet i intervjuet og min egen bakgrunn som majoritet var oppfølgingsspørsmål sentrale i mitt monopol på å fortolke elevenes utsagn, og en viktig faktor for at deres opplevelser ble forstått og riktig tolket (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 52). Dette var med på å sikre deltagerens integritet mot mine egne tolkninger, noe jeg også var bevisst på i arbeidet med analysekapittelet.

3.2 Semistrukturert intervju

Jeg har til mitt forskningsprosjekt valgt å bruke semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv og gir forskeren mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Målsettingen for mitt masterarbeid er å få frem barnas og lærernes perspektiver rundt deres egne erfaringer og opplevelser av hvordan tilbudet om innføringsklasser påvirker elevenes sosiale tilhørighet på skolen. Det semistrukturerte intervjuet henter inn beskrivelser fra informantens livsverden, og gjennom interaksjonen mellom forsker og informant blir det konstruert kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22). Jeg delte intervjuet inn i ulike overordnede temaer, med hovedspørsmål som skulle være med på å belyse den teoretiske dimensjonen ved forskningsprosjektet (Svenkerud, 2021, s.95). Intervjuformen gav meg mulighet til å danne en struktur som rammet inn forskningsspørsmålene mine, samtidig som det åpnet for at informanten kunne komme med andre innfallsvinkler som jeg ikke hadde forutsett. Gjennom oppfølgingsspørsmål kan forskeren få nyanserte svar, og detaljer om fenomener som oppstår innenfor forskningsfeltet. Dette danner grunnlaget for en dypere forståelse basert på informantens subjektive erfaringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.122).

3.2.1 Utforming av intervjuguide

I struktureringen av intervjuguiden lagde jeg egne tabeller som gav meg oversikt over tidligere forskning, interessante funn som kunne være relevant til mitt prosjekt, og hva nytt jeg kunne bringe inn i forskningsfeltet. Gjennom å bruke denne tabellen fikk jeg reflektert rundt hvilke

forskningsspørsmål jeg selv ønsket å få svar på. Jeg lagde også en tabell over informanter hvor jeg så på bakgrunn, alder og utdanning av tidligere informanter. Dette gav meg innsikt i hvilke problemstillinger som finnes i feltet, samt grunnlag til å kunne se på tidligere funn opp mot mine egne for å bringe forskningen fremover (Svenkerud, 2021, s.98). Alder blant elevene, skoleorganisering og kompetanse gjorde seg også etter hvert gjeldende.

I planleggingen av prosjektet og i utformingen av intervjuguide brukte jeg tidligere forskning som inspirasjon og fant støtte i formuleringen av forskningsspørsmål. I forkant av intervjuet leste jeg gjennom teori jeg hadde skrevet tidligere om igjen, slik at jeg kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål underveis. Samtidig gav dette meg muligheten til å skille ny informasjon fra tidligere forskning, dersom jeg hadde oppfattet utsagnet annerledes enn det deltageren ville få frem (Svenkerud, 2021, s.97-98).

Kvale og Brinkmann (2021) presenterer faktorer som påvirker utførelsen av intervju med barn, hvor maktforholdet er en viktig faktor. Barnet kan assosiere forsker som en lærer, og vil da lettere la seg lede av spørsmål eller antakelser under intervjuet. Jeg unngikk direkte spørsmål ettersom det kan oppfattes tilskrivende for elevene, og innledet med bakgrunnsspørsmål som gav eleven mulighet til å utfolde seg selv og for å skape et trygt rom. Gjennom å stille slike spørsmål kan eleven fortelle fritt om seg selv fremfor å tenke på å gi riktig svar eller forsøke å svare det de tror jeg er ute etter. Deretter gikk jeg inn på spørsmål rundt første møte med den norske skolen og innføringsklassen. Dette for at elevene lettere kunne reflektere rundt tiden i innføringsklassen sammenlignet med ordinær klasse. Videre gikk jeg inn på de sentrale spørsmålene knyttet til overgangen og tiden i ordinær klasse. Jeg var opptatt av å utforme åpne spørsmål fremfor ledende med formuleringer som åpnet for at de skulle fortelle sin egen opplevelse. For å sikre informantens forståelse forsøkte jeg også å utforme spørsmål som ikke inneholdt kompliserte ord (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 175).

3.3 Rekruttering av informanter

Etter at SIKT hadde vurdert at personvernskriteriene var oppfylt i tråd med deres anbefalinger og plan for mitt prosjekt, sendte jeg mail til rektorer ved skoler som tilbyr innføringsklasser. Kriteriene for kontakt med deltagere var i utgangspunktet at skolen tilbydde innføringsklasser

på barnetrinnet. Mitt forskningsprosjekt skulle gi innsikt i barnas opplevelser og erfaringer, til forskjell fra tidligere studier gjort på lærere sitt perspektiv og elever i en eldre aldersgruppe. Én lærer skulle ha erfaring med å ta imot elever fra innføringsklasser, og jobbe i det ordinære løpet, og én lærer skulle undervise i innføringsklasse. Elevene måtte ha gått i innføringsklasse og nå være i ordinært løp.

Jeg opplevde at det var vanskelig å få svar på e-post. Godkjenningen fra SIKT kom også på det tidspunktet flere barneskoler ble tatt ut i streik. Etter å ha purret på e-post uten å få svar prøvde jeg å opprette telefonkontakt med skolene, og tok direkte kontakt med avdelingsledere. Så fort jeg fikk kontakt var de fleste avdelingslederne positive og interesserte i prosjektet, og skulle videreformidle det til lærerne som kunne være aktuelle informanter. Jeg fikk videre tilbakemeldinger om at skolene ikke hadde kapasitet til å bidra etter streiken høsten 2022, at lærerne ikke følte at de kunne bidra positivt grunnet lite kompetanse og erfaringer, og at elever som hadde gått på skolen i innføringsklasser hadde blitt overført til andre skoler. Andre utfordringer som senere dukket opp var Covid, manglende tid etter streiken og sykemeldinger. Samtidig hadde lærere i samtlige innføringsklasser ikke kapasitet til å bidra grunnet strømminger av elever, og sykemeldinger. Jeg hadde selv langvarig sykdom frem til november som var med på å forskyve rekrutteringen av deltagere.

Jeg ringte derfor etter hvert til en skole jeg har kjennskap til, og fikk avtalt fem deltagere. Etter å ha forsøkt å få kontakt med avdelingsleder via e-post og telefon for gjennomføring tok jeg direkte kontakt med lærere. Jeg fikk da beskjed om at elevene som var planlagt å intervju hadde flyttet, men fikk gjennom kontakt med lærere rekruttert to nye elevdeltagere. Etter hvert fikk jeg tilbakemelding om at ingen av lærerne i innføringsklassen hadde kapasitet til å bidra grunnet sykemelding. Jeg forsøkte også å opprette direkte kontakt med foreldre av barn som hadde blitt overført, uten hell for å utvide elevutvalget. Jeg holdt kontakt og ringte jevnlig til flere skoler fra november til februar, men fikk ikke deltagere. Dette førte til at utvalget ble mindre enn først tenkt. En kvalitativ studie er uansett ikke representativ, men flere deltagere kunne bidratt til å få frem et mer variert bilde av erfaringene. Samtidig fikk jeg med fire informanter mulighet til å gå i dybden i deres opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2021, s.148).

3.4 Presentasjon av utvalget

Det endelige utvalget ble én lærer i ordinær klasse på en skole som tilbydde innføringstilbud. For å få et annet perspektiv på hvordan man kunne inkludere nyankomne elever, opprettet jeg også kontakt med én lærer i ordinær klasse på en skole som ikke tilbydde innføringstilbud. Det endelige utvalget med elevdeltagere ble to elever som begge var mellom 10-14 år. For å ivareta deltagerens anonymitet har både lærerne og elevene fått fiktive navn, og jeg vil gjennom masteroppgaven referere til disse navnene. Jeg har valgt å gi lærerne de fiktive navnene Jakob og Brita, og elevene Yusuf og Sabah.

3.5 Gjennomføring av intervju

Jeg avtalte sted og tidspunkt for gjennomføring av intervju med begge lærerne på e-post. Jakob kom fra undervisning og informerte om at han hadde inspeksjon som måtte gjennomføres i løpet av intervjuet dersom vi ikke var ferdige. Det var ingen ledige grupperom på skolen, og vi utførte derfor intervjuet i et rom i kontoravdelingen. Han hadde fått tilsendt intervjuguide på forhånd, og vi hadde en kort samtale før vi startet intervjuet. Den totale varigheten var 62 min. I det andre intervjuet hadde vi en kort samtale før vi satt i gang intervjuet. Brita hadde ikke fått tilsendt intervjuguide på forhånd. Intervjuet ble holdt på et grupperom på arbeidsrommet hun delte med andre lærere. Den totale varigheten var 60 min.

Jeg intervjuet to elever, hvor begge intervjuene tok sted i gangen utenfor et klasserom det var elever i. Det var ikke satt av et eget grupperom, og lærere og elever kom ut i gangen underveis i intervjuet. Yusuf satt også utenfor eget klasserom. Sabah sitt intervju fant sted på samme plassering, men mot slutten av intervjuet gikk vi i gangen mens hun kledde seg og vi gikk sammen ut på skoleplassen. Sabah snakket også videre etter jeg hadde stilt alle de forhåndsbestemte spørsmålene. Intervjuet med Yusuf varte i ca. 5 minutter. Intervjuet med Sabah varte i ca. 35 min og måtte avsluttes grunnet undervisning.

3.5.1 Lydopptak og transkribering

I forkant av intervjuet hadde informantene levert samtykkeskjema hvor de ble informert om bruk av lydopptaker under intervjuet. Det var frivillig om de ønsket det eller ikke, og jeg

informerte også om at jeg ville bruke det for å kunne vie min oppmerksomhet til informantene. Jeg brukte lydopptaker på mobil i appen diktafon, som videre ble direkte sendt til Nettskjema. For å kunne vie min fulle oppmerksomhet til informantene plasserte jeg mobilen ute av syne for informantene under intervjuet. På denne måten følte jeg at både jeg og informantene slappet mer av, og intervjuet ble holdt som en samtale. Det gjorde det også lettere for meg å kunne lytte og følge opp med oppfølgings spørsmål underveis.

Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervjuene ble gjennomført. På denne måten kunne jeg lettere kjenne meg igjen i intervju-situasjonen, og hadde et bedre minne av hvilke kroppsspråk og uttrykksformer både jeg og informantene viste i intervjuet når jeg skulle transkribere fra tale til tekst. Det gjorde det også lettere å gi en korrekt gjengivelse av hva informantene uttalte, som er et av kravene i forskningsetikken. På denne måten sikret jeg meg relevante detaljer i forhold til materialet jeg skulle bruke videre i analysedelen. Jeg forsøkte også med utgangspunkt i lydmaterialene å beskrive hvilke stemmeleie, hastighet og eventuelle ironiske, sarkastiske eller bestemte uttalelser informantene hadde for at tolkningen og gjengivningene skulle være transparent med intervju materialet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 207). I gjennomgangen av intervjuene reflekterte jeg over forskerrollen jeg inntok meg, og hvilke forbedringer jeg ville gjøre før neste intervju.

3.6 Validitet og reliabilitet

I kvalitative studier er gyldighet, pålitelighet og overførbarhet sentrale begreper, og det overordnede begrepet for disse er troverdighet (Svenkerud, 2021, s.99). Ifølge Grønmo (2016) kan man avgjøre validitet ved å undersøke om datamaterialet svarer til intensjonene forskeren har med datainnsamlingen, og om dataen er relevant til problemstillingen (Grønmo, s. 241). Det stilles et behov for kritiske og reflekterte vurderinger rundt hvilke intervjurolle man har, valg av metoder og informanter for at en intervjustudie skal være troverdig. Under gjennomføringen av intervjuene er det viktig at forskeren er oppmerksom på hvordan spørsmålene stilles, hvordan en reagerer på svarene og at man ikke viser om man er fornøyd eller misfornøyd. Nøkkelen er å gi respondentene tid til å reflektere, og stiller oppfølgings spørsmål som kan hjelpe med å sette ord på det de vil få frem (Svenkerud, 2021, s.100).

Den ene læreren jeg inkluderte i mitt forskningsprosjekt hadde mye erfaring med å ta imot nyankomne elever, og jobbet på en skole med et stort flerkulturelt mangfold. Det Brita derimot ikke hadde så mye erfaring med var å ta imot elever fra innføringsklasser. I henhold til min problemstilling var dette da en faktor jeg måtte ta hensyn til i analysen av empirien, og validiteten opp mot forskningsformålet. Datamaterialet kan likevel ha høy reliabilitet selv om validiteten er lav. Dette skyldes at informasjonen er pålitelig selv om datamaterialet ikke har høy gyldighet i forhold til det problemstillingen skal belyse (Grønmo, 2016, s. 151).

Kvaliteten på intervjuene vil avhenge av deltageren. Ifølge Kahneman (2011) har vi to tankesett som påvirker informantens forutsetning for å svare oppriktig rundt egne tanker og meninger når de får spørsmål. Intervjueren må stille spørsmål som gjør at respondenten bruker det reflekterte tankesettet fremfor det ubevisste (Kahneman, 2011, referert i Svenkerud, 2021, s.92).

Det første deltageren sier kan likevel være det hen tenker og mener. Det kan også vise holdninger og fordommer blant deltagerne. Samtidig kan det reflekterte tankesettet gjøre at informanten holder tilbake informasjon for å beskytte sin posisjon på skolen, eller for å ikke gi informasjon som fremstår dårlig for skolen. Informasjon om anonymiteten i forkant av intervjuet kan derfor også være avgjørende for hvilke svar man får.

Under det andre intervjuet stilte jeg spørsmål om deltageren hadde opplevd konkrete episoder hvor det var utfordringer i samspillet mellom norske elever og innvandrings elever. Deltageren svarte raskt «Ikke her...ikke her på huset, jo. Jo faktisk». Jeg opplevde i begge intervjuene at det reflekterte tankesettet gjorde seg mer tydeligere underveis mens deltageren svarte på spørsmålene, og ikke nødvendigvis hadde sammenheng med hvordan spørsmålet var utformet.

I en intervjusituasjon vil oppfølgingsspørsmål, eller å gjenta svaret til respondenten, kunne bidra til å få et mer utfyllende og reflekterende svar (Svenkerud, 2021, s.93). På denne måten fremskaffer man informasjon om personlige oppfatninger rundt et tema (Svenkerud, 2021, s.92). I de to første intervjuene mine var det kun én av deltagerne som fikk intervjuguiden på forhånd. Jeg var derfor bevisst på at den andre deltageren ikke visste hvilke spørsmål som

kom, og at jeg derfor måtte være ekstra oppmerksom på å gi respondenten tid til å tenke og resonnerer.

Et viktig aspekt ved validitet og reliabilitet er at man er bevisst på hvordan egen bakgrunn påvirker hvordan datamaterialet blir samlet inn og tolket. Når jeg så det nødvendig tok jeg kontakt med skolen jeg hadde kjennskap til fra før. Dette kan påvirke hvordan jeg tilnærmer meg datamaterialet ved at jeg ubevisst kan kjenne meg igjen i hvordan de jobber, hvilke rutiner de har og forholdet mitt til skolen. Det kan føre til at jeg stiller meg for positiv til deltagerens utsagn. I denne studien har jeg også behandlet datamaterialer fra elevenes opplevelser som jeg ikke gjenkjenner meg i, basert på egen bakgrunn.

3.6.1 Transparens og forskerposisjon i deltagernes opplevelser

Samtidig er det viktig å være transparent ved at mine tolkninger av det eleven forteller kan sprike ved hvordan barnet som et krysskulturelt barn selv opplever det å flytte til et nytt land, lære et nytt språk og kultur. Derfor vil det være viktig å være bevisst på dette gjennom analysen og i mine tolkninger opp mot egen kunnskap og førforståelse. Dette kan også begrunnes med det Grønmo (2016) beskriver som kompetansevaliditet, som omhandler forskerens kompetanse for innsamling på det aktuelle forskningsfeltet (Grønmo, 2016, s. 254). Etersom jeg aldri har jobbet med et så stort forskningsprosjekt før, kan manglende erfaring og kompetanse også ha påvirket min bearbeiding av materialet. Samtidig kan mangel på kompetanse innenfor forskningsfeltet gjøre at jeg mister relevant informasjon under datainnsamlingen, fordi jeg ikke stiller utforskende og belysende oppfølgings spørsmål. Det samme gjelder hvordan jeg skal forholde meg til elevene i en intervjusituasjon. Likevel merket jeg at jeg underveis i forskningsprosessen ble bevisst på egen opptreden og hvordan jeg kunne utvikle intervjuguiden til å fungere bedre i en intervjusituasjon. Jeg hadde også teoretisk bakgrunn ved at jeg hadde lest tidligere forskning i forskningsfeltet. På denne måten styrket jeg også validitetene gjennom justeringer og revideringer av opplegget for datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 255). Basert på egen posisjon i feltet vil det være viktig at jeg ikke kommer med bastante løsninger på problemer, men at jeg beskriver hvordan og hvorfor jeg tolker datamaterialet som jeg gjør.

Den pragmatiske validiteten til studien er ifølge Grønmo (2016) hvorvidt datamaterialet og resultatene kan danne grunnlag for bestemte handlinger. Formålet med mitt forskningsprosjekt er å kunne sikre et bedre og fullstendig opplæringstilbud til elever som mottar tilbudet om innføringsklasse før de skal over i det ordinære løpet. Gjennom å avdekke hvordan dette fungerer i praksis på skolen, kan resultatene også være grunnlaget for forbedring av de faglige og sosiale forholdene i skolen (Grønmo, 2016, s.256). Ved å avdekke og sette lys på hvordan tilbudet fungerer i praksis, og hvordan det påvirker hverdagen til lærere og elever på skolen, er dette også et bidrag til en større forståelse for hvordan tilbudet blir ulikt tilrettelagt. Det kan også skape rom for at skolene gjør endringer i praktiseringen av tilbudet basert på kjennskap til handlinger og praktiseringer som har vist seg å fungere positivt på en annen skole.

3.7 Ethiske refleksjoner

Utgangspunktet for forskningsetikken består av tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og forskningsobjekt. Postholm og Jacobsen (2018) presenterer forskningsobjektets krav på privatliv, krav på å bli korrekt gjengitt og krav på informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Godkjenningen av min søknad til SIKT indikerte at prosjektet var i tråd med personvernreglementet. Deltagerne fikk et informasjonsskriv hvor det var beskrevet hva deltakelsen ville innebære for dem. Skrivet inneholdt også informasjon om deres rettigheter, og at de når som helst kunne velge å trekke seg fra prosjektet. Elevenes foresatte og læreren hadde også flere alternativer under samtykkeerklæringen, blant annet godkjenning av lydopptak under intervjuet og at intervjuet kunne bli lagret etter prosjektets ende til forskningsformål. I forkant av intervjuene med elevene møtte jeg de på skolen for å forklare hva deltakelsen ville innebære for dem, og hvorfor de fikk spørsmål om å delta. De fikk med seg samtykkeerklæringen hjem for godkjenning fra foreldrene, og hadde dette med når intervjuene ble gjennomført.

De forskningsetiske problemstillingene finner sted gjennom hele forskningsprosessen. I samråd med lærere og elever fant vi tidspunkt som passet best for gjennomføring. Det var viktig for meg å presisere fleksibiliteten, for at elevene ikke skulle miste viktig undervisning, eller oppleve det ubehagelig å bli tatt ut av klassen. Samtidig var jeg fleksibel for

gjennomføringen med intervjuet med lærerne, og at dette kunne gjennomføres både i og utenfor arbeidstid. Intervjuene kunne også gjennomføres digitalt.

4 Analytiske kapitler

Jeg har valgt å strukturere det analytiske kapittelet i to deler hvor det første delkapittelet fokuserer på analysen av lærerintervjuene og det andre tar for seg elevintervjuene. Ved å strukturere det på denne måten får man en dypere innsikt i begge perspektivene før de vil bli sammenlignet og drøftet opp mot hverandre i neste kapittel.

4.1 Lærers arbeid i møte med nyankomne elever

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante funn fra intervju med to lærere i ordinær klasse og deres erfaringer knyttet til overgangen og tiden i ordinær klasse. Kapittelet er strukturert ved hjelp av fem delkapitler. *Betydningen av en god overgang* setter søkelys på hvordan lærerne opplever overgangen og hvordan dette påvirker tilpasningen eleven får i skolen. *Inkludering av nyankomne elever* tar for seg utfordringer lærerne opplever knyttet til den faglige og sosiale inkluderingen av nyankomne elever. *Identitet og tilhørighet* tar for seg hvordan lærerne opplever elevenes møte med skolen og de andre elevene. *Etnisitet som markør* ser på utfordringer i den flerkulturelle skolen, og hvordan lærerne erfarer og håndterer det. *Skolens struktur* tar for seg hvilke ansvar lærerne selv føler de har i arbeidet med nyankomne elever, samt skolens forbedringspunkter. Delkapitlene skal belyse forskningsspørsmålet: *Hva erfarer lærere i ordinær klasse at fremmer og hemmer følelsen av sosial tilhørighet blant nyankomne elever?*

4.1.1 Betydningen av en god overgang

I hvilken grad lærerne er forberedt på å ta imot elever fra innføringsklasser avhenger av hvordan overgangen til ordinær klasse skjer. Jakob sier at de vet betydelig mer om elevens faglige og sosiale utgangspunkt om eleven har gått i innføringsklasse på skolen han jobber på og hatt trinntid i den ordinære klassen, enn om eleven blir overført fra en annen skole. I denne avhandlingen vil trinntid og hospitering brukes om hverandre for å beskrive hospiteringen eleven har i ordinær klasse. For elever som skulle overføres til skolen ville eventuell viktig informasjon gis i telefonmøter med kontaktlærer i elevens innføringsklasse før overgangen. Han forteller at trinntid ble gjennomført med elever fra innføringsklassen på skolen selv om eleven skulle overføres til en annen skole for at elevene skulle få et forhold til og inkluderes i deres ordinære klassetrinn. Trinntiden ble tilrettelagt etter elevenes sterke fag som de kunne

«fungere noenlunde selvstendig i». Trinntid for elever som skulle overføres fra en annen innføringsklasse ville i utgangspunktet utebli på grunn av reiseveien, og fordi det krevde mye struktur og planlegging dersom eleven ikke kunne være der en hel dag.

Brita forteller om en konkret erfaring hvor overgangen fra innføringsklasse på en annen skole var planlagt, og at hun og avdelingsleder på skolen reiste til innføringsskolen og hadde møte med kontaktlærer. Brita hadde hilst på eleven, eleven bodde i området og hadde gjennom fritidsaktiviteter kjennskap til noen av klassekameratene i forkant av overgangen. Brita forteller at andre lærere på skolen har opplevd at elever plutselig dukker opp uten at det blir videreformidlet bakgrunnsinformasjon.

For å sikre en helhetlig tilpasning, planlegging og opplæring for den enkelte elev er altså samarbeidet mellom lærerne i ordinær- og innføringsklassen viktig. Ifølge *evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* til Rambøll, viser tidligere studier at dette samarbeidet ikke alltid er tilfredsstillende (Rambøll, 2016, s. 77). I mine intervjuer kommer det frem at Jakob opplever at det på hans skole er innarbeidede rutiner for hvordan hospiteringen til eleven foregår mens eleven fortsatt går på skolen, men at de kan oppleve overgangen til eleven problematisk og vanskelig når de kommer fra eller skal på en annen skole. Både Jakob og Brita sine erfaringer kan antyde at det fortsatt er varierende og til dels dårlig samarbeid mellom lærerne, og at planleggingen og tilretteleggingen av opplæringen først starter når eleven er i det ordinære løpet. En slik overgang kan være problematisk for en elev som starter på mellomtrinnet.

Både Jakob og Brita vektla følelsen av trygghet og å bli tatt vare på som viktige faktorer når de tar imot elever fra innføringsklasser til det ordinære løpet. Å legge til rette for at den nye eleven sitter med en sosialt sterk elev slik at «de helst skal snakke norsk med noen» mente begge kunne være avgjørende for hvordan eleven ble inkludert i starten. Samtidig var de opptatt av at eleven i ordinær klasse kunne «håndtere å få den utfordringen». Begge lærerne vektla også at det er viktig å ta vare på elevene i den ordinære klassen i overgangen, ved å forberede elevene på at det skal komme en ny elev i klassen. Jakob sier at «det er en stor fordel for det sosiale at klassen er forberedt». Gjennom å ta kontakt med tidligere kontaktlærere om blant annet interesser kunne han fortelle litt om eleven til de andre. Dette

kunne ifølge Jakob være med på å skape en trygghet blant elevene i den ordinære klassen. Brita vektlegger hvor viktig det er at eleven både blir kjent med rutinene på skolen og de andre lærerne for å føle en total trygghet på skolen. Dette trekker også Jakob frem som en tydelig forskjell mellom elevene som kommer fra en annen innføringsklasse i forhold til elevene som går i innføringsklassen på skolen, og som en viktig faktor i tilpasningsprosessen til eleven.

Gjennom hospitering blir elevene kjent med deres nye kontaktlærer, skolens rutiner og elever i deres ordinære klasse. I friminuttene samhandler de gjerne med andre i skolemiljøet, og får et forhold til skolens område. Når hospiteringen uteblir mister også eleven tilpasningen og tilhørigheten på sin nærscole som hen senere skal gå i ordinær klasse på. Jakob ytrer også at overgangen kunne vært bedre dersom innføringskolene fikk beholde elevene fremfor at de ble overført, men viser forståelse for at det ikke er deres nærscole. Han begrunner det med: «når de endelig har kommet trygt på plass...så skal de flytte igjen». Det sosiale- og trygghetsperspektivet kommer tydelig frem. Rambøll (2016) sin evaluering viser at det i liten grad blir satt av tid av skolelederne til at lærerne skal få tilrettelagt tid til å samarbeide på tvers av skolene (Rambøll, 2016, s. 77).

Elevene kan motta innføringstilbud på en annen skole enn deres nærscole, men det er ikke dermed bestemt at de i overgangen må bytte skole. Jakob mener denne prosessen er urettferdig og forteller:

De som har veldig ressurssterke foreldre. Ehh...så, kan jo disse foreldrene kjempe barna sin sak kjempe mye uten å måtte flytte, og de vil jo mest sannsynlig få det gjennom. Men så har du de foreldrene da som ikke har den muligheten, eller som ikke vet at den muligheten finnes – at du kan kjempe for barna dine sin skoleplass i en annen bydel enn ja...fordi du ikke kan lese, du forstår ikke hva som står på disse skjemaene som kommer, og du får i vertfall ikke skjema som du ikke spør om.

Han problematiserer urettferdigheten i skolesystemet og trekker frem ulikhetene som eksisterer i samfunnet som et problem. Det indikerer også et system hvor ressurssterke foreldre i høyere grad har flere muligheter og forutsetninger til å påvirke avgjørelser som gjelder barna sine. Det han sier kan også tolkes som en oppfordring til et systematisk endringsarbeid for å redusere ulikheter og øke tilgangen på ressurser og informasjon som gir

alle like muligheter. Samtidig viser det hvordan den sosiale ulikheten kan føre til en reproduksjon av sosiale forskjeller, hvor barn fra ressurssterke familier har større sjanse til å lykkes i utdanningssystemet.

4.1.2 Inkludering av nyankomne elever

Tidligere i avhandlingen har jeg trukket frem hospitering som en faktor som påvirker elevenes tilknytning til skolen og deres sosiale spillerom med de andre elevene. Når Jakob forteller om hvordan han opplever at innføringstilbudet påvirker elevenes sosiale og faglige forhold til ordinær klasse sier han:

Det er jo en veldig lukket gruppe da, på godt og vondt. Altså innføring blir på en måte noe for seg selv, og det er jo rett og slett fordi det er en språkbarriere der som på en måte er litt vanskelig å bryte før det har gått en liten stund.

Språk fremstår som den viktigste barrieren når det gjelder elevenes sosiale spillerom på skolen. Jakob sier at innføringsklassen blir isolert, men trekker samtidig frem at det kan være utfordrende å skulle blande innføringsklassen med de ordinære klassene på skolen i starten av skoleåret. Han sier at innføringsklassen: «har mer enn nok med å finne ut av seg selv». Dette begrunner han videre med: «det er litt vanskelig....i forhold til hvordan en skal klare å....ehmm, det påvirker det sosiale i forhold til de andre klassene på huset, men samtidig så er det viktig at de finner sin dynamikk i sin gruppe».

Jakob mener at det er viktig at innføringsklassen arbeider på sine premisser på bekostning av at de mister det sosiale forholdet til de andre klassene på skolen. Senere sammenligner han skolens innføringstilbud med andre i samme kommune, og sier at tilbudet er «veldig integrert....det er mange skoler i kommunen hvor innføring er noe for seg selv». Likevel kan sitatet antyde at tilbudet i noe grad er segregerende ved at elevene blir ekskluderte fra skolens fellesskap.

Begge lærerne sier at den faglige tilpasningen er vanskeligst når det kommer elever som aldri har gått på skole før, og Brita sier også at «det er vanskelig når de bare skal inn i en klasse hvor

alle kan litt fra før». Jakob sier at trinntiden som eleven får mens eleven går i innføringsklassen oftest går greit faglig fordi den er forberedt. Han forteller:

Men så har du jo andre elever, da spesielt kanskje de som ikke kan lese og skrive, de er det en utfordring med. Gjerne de som kan et annet...bruker andre bokstaver, kan et annet alfabet, arabisk eller thai eller hva det måtte være.

Både Brita og Jakob forteller at det er andre barrierer enn språk som gjør seg gjeldende. Skolebakgrunnen til elevene påvirker også hvilket utbytte og tilrettelegging elevene trenger både i overgangen og i ordinær klasse. Det kan derfor være problematisk å se på innføringselevene som en homogen gruppe, noe Jakob påpeker gjennom å ta opp at de balanserer mellom individ og gruppe: «du har med ulike individ å gjøre, og det som fungerer på en gruppe, fungerer kanskje ikke med en annen». Likevel viser også sitatene at det er vanskelig å skulle tilrettelegge for elever med annen skolebakgrunn, språk og alfabet, noe som indikerer at det kan være utfordrende når elevene skal integreres i den trinnvise progresjonen som forutsetter kunnskap og ferdigheter som elevene i utgangspunktet skulle lært i foregående ordinære trinn (Hilt, 2020, s.150).

Brita forteller også om en konkret episode hvor eleven hadde et lavt norskspråklig nivå:

I starten var det jo veldig mye kropp, kroppsspråk, peking, dra med...de lekte med på en måte kroppslighet heller enn å bruke så mye språk. Så har vi brukt mye bilder...bruker veldig mye bildestøtte i starten. Og er veldig fysiske i alt vi gjør.

Brita forteller her at hun bruker visuelle fremstillinger av fag, begreper og planer som tilpasning av undervisningen. Hun sier videre at tilpasningene er mindre synlige i de praktiske fagene, og at «det er jo i de teoretiske fagene at det er vanskeligst». Brita sier at de prioriterer å lære ord som de bruker hver dag, og etter hvert fokuserer på å utvide ordforrådet. På denne måten bidrar hun til å inkludere eleven, tross lavt norskspråklig nivå.

Da jeg stilte spørsmål rundt det sosiale på skolen sier Jakob: «ja i det sosiale er det utelukkende språket. Som begrenser... og så ser vi også at det er mange i innføringsklassen som er god i engelsk. Og da glir det jo veldig fort». Jeg stilte videre oppfølgingsspørsmål rundt hvilke

utfordringer det bringer at elevene foretrekker å snakke engelsk fremfor norsk med medelever, og Jakob svarte da:

Ja da snakker de jo engelsk. Jeg har to australske gutter i klassen nå...hvor den ene er supergod i norsk....og han andre han...foretrekker jo engelsk. Og de andre snakker jo bare engelsk til han. Så resten av klassen blir jo kjempegod i engelsk.

Jakob sier at det er en utfordring med språkbarrieren når det gjelder det sosiale på skolen. På den ene siden er det viktig at elevene blir inkludert sosialt, men på den andre siden kan det å tillate elevene å snakke engelsk med hverandre hindre at eleven blir utfordret eller oppfordret til å forbedre språkferdighetene sine i norsk, og på denne måten sikre at elevene blir trygge språkbrukere (Utdanningsforbundet, 2020). Jakob sier i en annen sammenheng at «de blir ikke disset for dårlig språk heller. Nei jeg føler at jeg....ehhh...ja, ungene er ganske tolerante i forhold til det. De prøver å bli forstått». Det kan indikere at noen av elevene velger et felles fremmedspråk i samspill med de andre elevene i bakgrunn av at de opplever å ikke mestre majoritetsspråket. Opplevelsen av å ha et felles språk med majoriteten påvirker forståelsen og opplevelsen av tilhørighet i samfunnet, og krysskulturelle barn som ikke føler de mestrer språket opplever heller ikke å føle seg helt innenfor (Salole, 2018, s.173).

Brita fortalte om en episode hvor arabisk-talende elever brukte morsmålet i klasserommet, og hvordan dette påvirket og utfordret samspillet mellom de majoritets- og minoritetsspråklige elevene i klassen:

Vi hadde en klasse her med veldig få elever for noen år siden. Hvor det var...hva var det. En tredjedel av elevene var arabisk-talende. Mange av de var født i Norge, og ingen problem med å., sant kjempeflinke på skolen og alt dette så det var ikke noen utfordringer, men de snakket så mye arabisk seg imellom at det ble ekskluderende for mange andre i klassen som ikke snakket arabisk.

Brita trekker inn at det var en utfordrende situasjon å stå ovenfor, spesielt med tanke på at andre sårbare elever kunne oppleve at de snakket om dem, samtidig som at lærerne ikke forstod hva som ble sagt. Hun sier på den ene siden at det kunne skape eksklusjon og hindre inkludering av andre elever i klassen dersom de tillot at elevene snakket arabisk. Samtidig på den andre siden sier hun at ved å ikke tillate elevene å «bruke sitt andre språk på skolen»

kunne det ekskludere de arabisk-talende elevene og hindre dem i å kunne uttrykke seg på sitt morsmål. Når man ikke praktiserer sitt morsmål i hverdagen kan det også oppleves som et tap av identitet og personlighet, og flere flerspråklige må bruke flere språk for å føle seg som hele (Salole, 2020, s. 123). Språk er en viktig del av kulturell identitet og tilhørighet, og det kommer frem i læreplanen at elever skal erfare at det er en ressurs i skolen og samfunnet å kunne flere språk (Utdanningsforbundet, 2020). Brita sier at dette var en situasjon de diskuterte på avdelingsmøter «og vi var veldig på, at på avdelingsmøter: Hva er egentlig rett å gjøre i denne situasjonen», noe som tyder på at det var en vanskelig avveining.

4.1.2.1 Å skape tilhørighet

Både Jakob og Brita sier at de opplever at det er viktig at elevene har felles referanserammer, og at andre arenaer enn skolen som fritidsaktiviteter og SFO-tilbudet har positiv effekt på språkinnlæringen og de sosiale forutsetningene for elevene. De opplever at elevene som går på SFO har et større språklig utbytte enn de som ikke går fordi elevene da går glipp av flere timer med lek og samhandling med de andre elevene. Begge lærerne oppfordrer derfor foreldre om å melde barna sine på slike tilbud. Brita sier at både foreldregruppen og trinnkontakter er flinke til å ta ansvar og invitere til sosiale ting på ettermiddager, og at både hun og andre lærere på skolen føler et ansvar for at elevene skal bli inkludert på sosiale ting som rammer klassen, og at de derfor har tatt direkte kontakt med andre foreldre i klassen og tipse de om at eleven trenger å bli inkludert i for eksempel transport.

Brita viser forståelse for at det kan være økonomiske grunner til at minoritetsbarn ikke deltar på fritidstilbud som SFO, spesielt når mange av de har foreldre som er hjemme. Brita mener at en av ulempene med å ikke delta på SFO er:

Da mister de ganske mye av den leken og språkinnlæringen som de kan få. For da går de ofte hjem, og så bruker de sitt morsmål hjemme. Så blir det liksom noen timer der på dagen hvor de kunne vært i lek med de andre.

Brita mener at minoritetsspråklige elever mister en viktig del av språkinnlæringen når de ikke deltar i lek eller i uformelle aktiviteter, også etter skolen. Relasjonen mellom majoritets- og minoritetsspråklige elever er viktig i utviklingen av språk. Gjennom disse relasjonene får de

øving i å kommunisere med språket gjennom hverdagslige møter, som blir spesielt viktige dersom de snakker sitt førstespråk hjemme. Bakken (2007) fremhever at det er viktig at utviklingen også skjer i den umiddelbare og meningsfulle kontekst hvor deltakerne gjennom kroppslige og konkrete tilbakemeldinger kan gi hverandre bekreftelse på om ytringene gir mening eller ikke, og at det er en gjensidig påvirkbar prosess mellom språklig og faglig utvikling (Bakken, 2007, s.27).

Felles referanserammer og fritidsordninger har også betydning for elevenes samspill i klasserommet. Jakob ser at felles referanser som fritidstilbud kan ha betydning for samspillet og relasjonen mellom elevene i klassen. Han sier at elevene i ordinære klasser kan være litt reserverte, ved at innføringselevne på trinntid kan oppleves flyktige:

Innføringselevne er i mange tilfeller...litt flyktige. Altså de kommer her, så er de her et år, halvannet....og så reiser de til sin nærscole. Så ser vi de aldri igjen. Ja. Sant så det blir litt sånn der..midlertidig.

Jakob trekker frem trinntid i ordinær klasse som en faktor som påvirker elevenes samspill. At elevene ikke får innføringstilbudet på samme skole som sin nærscole går også utover det sosiale spillerommet på skolen, i nærmiljøet og på fritidstilbud. For elevene som selv mottar tilbudet kan dette være bakgrunnen for at de oppleves som midlertidige klassekamerater, samt at de ikke kan inkluderes i de andres elevenes felles referanserammer som kan være naturlig for de andre barna å diskutere på skolen. Fritidstilbud er gjerne organiserte og i elevenes nærområder, hvor de også deltar på aktiviteter med sine klassekamerater eller andre elever på skolen. På denne måten skapes et fellesskap, også utenfor skolen. Det er derfor viktig å se sammenhenger mellom hvordan tilhørigheten de opplever på begge arenaene påvirker erfaringene de tar med seg på skolen (Rødal et al., 2018). Hva elevene gjør på fritiden er også relevant som et samtaleemne som kan skape tilhørighet, eller bidra til ekskludering for dem som ikke deltar.

4.1.3 Identitet og tilhørighet

Elevenes selvfølelse og opplevelsen av å bli bekreftet av andre er viktig i følelsen av å høre til. Det innebærer også den emosjonelle tilknytningen og følelsen av å være trygg (Yuval-Davis, 2006, s. 197). Tilhørighet handler om hvordan individene selv identifiserer seg eller får

tilskrevet identifikasjon av andre. I frykt av å bli ekskludert er det et menneskelig behov for å tilpasse seg ulike grupper man tilhører, og de mellommenneskelige forholdene kan være påvirket av mangel på- eller medlemskap i grupper og posisjoner de ulike individene har (Yuval-Davis, 2006, s. 198-199). Gullestad (2002) problematiserer at minoriteter kan bli oppfattet som «annerledes» og knytter det til den dynamiske identitetsforståelsen: «Identiteter og selvfølelse er ikke noe en 'har' en gang for alle, men noe som presenteres, diskuteres, forhandles og bekreftes – og avvises – i samsvær med andre» (Gullestad, 2002, s.64). Selv om det bør forstås som en viktig del av den kollektive identitetsskapende prosessen at man ser på forskjeller mellom «oss» og «de andre», vil det i det den flerkulturelle skolekonteksten gi enkelte større definisjonsmakt enn andre (Ytrehus, 2001, s.12).

Når jeg spurte hva Jakob mente kunne være årsaken til at elever ikke opplever sosial tilhørighet på skolen, svarte han:

Hovedårsaken er jo at de mangler et felles språk, tenker jeg. Mange i min erfaring da har følt at de er litt dumme. Fordi at de kan ikke være med å tulle og tøyse, og le på samme måte som de kunne på skolen sin hjemme. De bruker litt tid på å...finne ut...at det som var kult å kunne, og kult å si og kult å gjøre på skolen i Polen...ikke er så kult her.

Jakob belyser flere faktorer som kan være en barriere i følelsen av å høre til på skolen. Sitatet viser at sosiale ferdigheter, like mye som språket, kan være en barriere for opplevelsen av sosial tilhørighet. Forskning i norsk skole viser at etniske minoritets elever føler svak eller ingen tilhørighet til skolen, og at de føler seg mindreverdige og underordnet i det sosiale samspillet med norske majoritets elever (Ramirez, 2015, 2018; I. M. Eriksen, 2017; Hilt & Bøyum, 2015, Pihl et al., 2018, sitert i Ramirez, 2022, s.380). Dette kan tolkes som at barna ikke får brukt sine kulturelle og språklige referanserammer i samspillet, og i mangelen av et felles språk ikke får uttrykt deres identitet, følelser eller væremåte i samspillet med majoritets elevene (Salole, 2020, s.88). Jakob sitt sitat antyder også at språk og kultur er tett knyttet sammen, og at det kan være utfordrende for elevene å navigere i en ny kultur uten å ha tilstrekkelig språkkunnskaper, og uten å vite hva som er populært.

For å løse denne utfordringen forteller Jakob at han og de andre lærerne bruker mye tid til samtaler med elevene det gjelder, og planlegger andre aktiviteter slik at elevene har noe å se

frem til. Jakob trakk da frem et eksempel om forskjeller mellom to elever som hadde startet på skolen i starten av året:

Han ene synes jo ting er vanskelig fordi at han føler seg utenfor. Men altså utenfor...han er jo ikke utenfor i nærheten i forhold til mange andre norske elever som kan være veldig utenfor. For han har jo mange venner, men han føler seg ikke sånn som han vil føle seg.

Jakob sammenligner eleven med andre elever, og trekker frem antall venner som en faktor for utenforskap. Likevel viser sitatet at elevenes selvfølelse er bakgrunnen for opplevd utenforskap. Jakob forteller at uansett hvilke utgangspunkt barnet kommer fra er det vanlig at de etter noen måneder går på «en liten smell, sosialt og med deg selv», og begrunner det med at eleven gjerne var «den flinke jenten i klassen, eller den flinke gutten i klassen...du hadde mange venner, du var populær, og her er du ingen». Det kan være et resultat av barnets krysskulturelle oppvekst, hvor oppvekstrammene endres, og eksponeringen for nye koder og verdier er med på å komplisere barnets selvfølelse (Salole, 2021, s.88).

Brita trekker frem en situasjon med en elev som hadde gått i innføringsklasse på en annen skole, men som hadde kjennskap til noen av elevene i klassen gjennom fritidsaktiviteter:

Den eleven ble inkludert, og hadde alltid noen å være med i friminuttet, men det var gjerne ikke de han hadde tenkt at han skulle være venn med. Altså han hadde jo – etter å ha gått på fotball og litt sånn på forhånd så hadde han et inntrykk av hvem han skulle være venn med når han kom her, og så ble det ikke de. Så det var litt vanskelig å på en måte finne sin plass i klassen.

Brita trekker her frem tilhørighet og vennskap på fritidsaktiviteten, og hvordan eleven selv trodde dette også skulle være gjeldende på skolen. Dette viser både splittelse og sammenheng mellom de ulike arenaene, og hvordan tilhørigheten ikke trenger å ha kontinuitet i grensene mellom fritid og skole.

4.1.3.1 Bekreftelse på egen identitet/bekreftelse fra andre

Jakob sier at han mener det er viktig å finne barnas personlige kvaliteter og hva det er som definerer barnet fremfor hvordan det presterer i klasserommet. Elevene kommer med ulike skolebakgrunn, kulturbakgrunn og oppvekstvilkår, og kan bruke tid på å tilpasse seg de nye sosiale og kulturelle kodene. Salole (2018) fremhever betydning av deltakelse og bekreftelse

fra andre i forsterkingen av tilhørighet, identitet og selvfølelse (Salole, 2018, s.220). Jakob forteller:

Så har vi jo og erfart at for eksempel når vi er på fjelltur eller vi har laget bål og sånne ting, så ser vi jo at denne stammegutten fra et eller annet afrikansk land...fjellandsby, det er jo han som holder liv i bålet. U-ANSETT. For det har vært jobben hans, alltid, som liten...kan ikke lese, kan ikke skrive...kan ikke regne, men han kunne sikkert ha holdt liv i det bålet i fjorten strake dager.

Jakob knytter det opp til viktigheten av å finne og dyrke elevenes kvaliteter som de kan bygge videre på, spesielt når eleven sliter med det faglige. Flere elever med ikke-vestlig bakgrunn opplever å bli tolket som «utilstrekkelige» i skolen, og at skolen i høyere grad vektlegger mangler fremfor elevenes kulturelle referanserammer (Möller, 2012, sitert i Ramirez, 2022, s. 382). Barnas personlige kvaliteter er viktig i følelsen av å bli anerkjent og følelsen av mestring som kan overføres og brukes i situasjoner på skolen.

Brita snakker om at de blant de nyankomne elevene har hatt gutter som er glad i fotball: «det har vært ting det har vært fint å kunne snakket med de om, selv om det har vært et...på en måte svakt norskspråk». Hun sier videre at de prøver å finne interessene til eleven, hva de er god på og liker å gjøre for å danne relasjoner og for å få de påkoblet i timen og inkludert i friminuttene Gjennom interesser får eleven også vist hvem de er og hva de kan, utenom det skolefaglige og Brita sier: «de får vist seg litt frem også, og at det er noe som de mestrer. Og at de andre ser...for om du mestrer slike ting så får du jo litt status». Både Jakob og Brita påpeker at det er viktig å bruke andre ferdigheter enn de akademiske, for å skape mestring, og at det kan bidra til at eleven føler tilhørighet i klassen.

4.1.4 Etnisitet som markør

Eriksen (2017) skriver at etnisitet viser til kulturelle aspekter, og handler om tilhørighet, verdier, identitet, praksiser og vaner for en gruppe (Eriksen, 2017, s.13). I en skole hvor «alle er like» er fargeblindhet blitt et ideal, og etnisitet og hudfarge skal ikke spille en rolle. Likevel er det i skolesammenheng viktig å erkjenne disse markørene som en del av prosessene som skaper forskjeller og bidrar til forskjellbehandling og rasialisering gjennom hverdagslige handlinger (Massao, 2022; Ramirez, 2022, s.386).

Jakob sier at de opplever det han betegner som «motsatt rasisme» gjennom midler helsesøsteren har fått til å drive en gruppe hvor det skal arbeides med det sosiale. Han sier videre at majoritetselevne ikke får delta og stiller spørsmålet «så de ungene har feil hudfarge?». Han uttrykker at det sosiale problemet verken blir løst, eller at du ikke har et problem bare «fordi du er brun i huden» og avslutter med å si at «gruppen er kjempefin den, men altså det må jo gå til elevene, ikke til elevene med brun hud og hijab».

Jakob mener at tilbudet kan være både ekskluderende og segregerende. På den ene siden opplever de ekskludering av de «norske elevene» som ikke får delta i gruppen, selv om de også kan ha problemer med det sosiale på skolen. Samtidig, på den andre siden, kan tilbudet virke segregerende ved at elever som er «brun i huden» blir sett på som kriteriet for å kunne delta i gruppen og at de tilskrives et sosialt problem. Likevel er maktforholdet lite oppe når Jakob ytrer at alle elevene burde kunne delta på like vilkår, og betegner det som «motsatt rasisme» når han beskriver hva han mener skulle vært annerledes med et spesielt fokus på at det blir ekskluderende ovenfor de norske elevene.

Elevens bakgrunn blir også gjeldende i den faglige tilpasningen, og Jakob forteller:

Fordi at i klassen, så går han som en...som alle andre. Hvorfor skulle han ikke det liksom? Jeg tenker ikke på sånne ting...egentlig...men det er jo klart at du av og til gjør du det når du får en helt ny fra innføring..så må du jo..tilpasse littegranne og sånn da, men det kan like godt hende at den eleven...den tilpasningen den eleven får, er ganske lik en klink norsk elev som bare presterer ganske svakt.

Sitatet kan være motsetningsfullt ved at Jakob sier at han ikke vurderer elevens bakgrunn som en relevant faktor for hens oppførsel eller presentasjoner i skolen, samtidig som at han like etter erkjenner at han til en viss grad tenker på disse tingene. Dette kan indikere at Jakob ønsker å ha en holdning hvor han ser på alle elevene som likeverdige gjennom likhet (Åberg, 2021). Likevel antyder han at det er tilfeller der tilpasning er nødvendig. Han trekker videre inn at tilpasningen kan være den samme som en norsk elev som presterer svakt, og knytter det til at tilpasningen ikke nødvendigvis har med barnets bakgrunn å gjøre og trekker seg vekk fra den flerkulturelle tilpasningen. På den ene siden kan Jakobs sitat tolkes som en kritikk av stereotypier og fordommer knyttet til elever med en annen etnisitet, men på den andre siden

viser det også utfordringer knyttet til å behandle alle elever som like, uten å anerkjenne deres skole- og kulturelle erfaringsbakgrunn.

Jeg stilte spørsmål om lærerne hadde opplevd konkrete episoder med utfordringer i samspillet mellom majoritets- og minoritets elever. Jakob sier han har opplevd flere, og trekker frem to episoder hvor de kulturelle forskjellene gjør seg gjeldende:

Og mine elever kom jo da helt i sjokk på skolen, for jeg måtte ordne opp, for han syklet uten hjelm. Han kunne ikke brydd seg mindre...altså han hadde sikkert aldri eid en sykkelhjelme i sitt liv, og det var jo sikkert helt uvesentlig for han å bruke sykkelhjelme.

Jakob sier at det var «en kjempe stor sak vi hadde» og sier at det skapte spenninger mellom elevene. Når han skal fortelle om den andre episoden sier han «slik som vi har i vårt samfunn, ved at vi kan sette fra oss en sykkel utenfor butikken, vi kan legge vesken vår på kafestolen og gå å kjøpe kaffi» og forteller om at de har hatt episoder hvor elever fra innføringsklassen har stjålet fra de andre elevene på skolen og i innføringsklassen:

Fordi at JA men den stod jo bare der. Sant, sykkelstod bare der. Da kan jeg ta den. Nei, du kan jo ikke det når du vet at det er en annen gutt i klassen sin...ja...så litt den der kulturelle forskjellen som gjør at det blir..ehh...litt bruddlinje da kan du si.

Jakob knytter begge episodene opp mot kulturforskjeller og hvordan de gjør seg gjeldende på skolen. I den første episoden viser han hvordan de ulike oppvekstene og «reglene» vi lærer som viktige skapte misforståelser og spenninger mellom elevene. I den andre episoden snakker Jakob om tyveri, og påpeker den kulturelle forskjellen. Jakob viser også at det kan være vanskelige saker å løse, fordi det foreligger en manglende forståelse for hverandres kultur.

Brita snakker også om kulturforskjeller når vi diskuterer skole-hjem samarbeid. Her trekker hun frem morsmåslærere som en viktig ressurs i kommunikasjon og forståelse i skolen.

Så er det litt med den kulturforståelsen, at der er jo ulike kulturer. Og noe som jeg kanskje reagerer veldig på, kan morsmåslæreren si; nei, men dette er liksom sånn vi gjør det.

Morsmåslæreren blir ifølge Brita en viktig ressurs for henne og på skolen på grunn av den kulturelle kunnskapen. Det viser også at lærerne noen ganger opplever møter med foreldre

som utfordrende ved at de ikke har kunnskap til å tolke adferden deres. Brita forteller at de jobber mye med respekt for hverandre, og at de er opptatt av å trekke inn det kulturelle, religiøse og språklige mangfoldet i undervisningen:

Og prøver da å ha fokus på andre høytider, nå har vi...av...ja vi har kristne, og vi har muslimer og vi har ikke-troende i vår klasse nå. Så vi passer på at når det da er id-feiring og ramadan, at dette også blir satt lys på. Slik at det ikke er sånn at det bare glemmes, for det er på en måte så viktig for de.

Brita viser at hun er opptatt av å inkludere og anerkjenne viktige religiøse høytider for alle elevene i klassen, uavhengig av religiøs tilhørighet. Opplæringslovens formålsparagraf legger vekt på at opplæringen skal gi innsikt i – og vise respekt for det kulturelle og religiøse mangfoldet (Opplæringslova, 1998, §1-1), og det vektlegges at skolen skal bidra til kulturforståelse, anerkjennelse og respekt for mangfoldet i skolen som skal danne elevene til å delta i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Brita mener at det er en fordel at det er mange forskjellige elever på skolen når jeg stiller spørsmål om erfaringer med diskriminerende eller nedsettende kommentarer mellom elevene:

Slik at da, da blir ikke rasisme så....det finnes nok noe, men de lærer nok veldig lett det med respekt for andre kulturer, respekt for språk og hudfarge og alt mulig fordi at det er så normalt for de.

Brita bruker ordet «normalt» om forskjeller, noe som kan tolkes som en positiv tilnærming til mangfold. Samtidig kan det tolkes kritisk at hun setter de som er forskjellige fra majoriteten som et ideal. Selv om en mangfoldig elevgruppe kan bidra til økt forståelse og aksept for ulike kulturer, er det også problematisk å undervurdere problemet med rasisme og diskriminering på skolen, og å anta at det ikke forekommer på skolen. Gjennom denne tilnærmingen blir ikke hudfarge, etnisitet eller kulturelle ulikheter gjort relevant i de sosiale samhandlingene og forskjellbehandlingen kan avvises (Harlap & Riese, 2014, s.192). Brita indikerer her at det er positivt for elevene at skolen er sammensatt med elevgrupper med ulike språk, kulturer og hudfarge og at det lettere bidrar til dannelse av respekt for hverandre. I Hilde Danielsen (2009) sine intervju med foreldrepar som bodde i sentrumskjernen av Bergen kom det frem at «dei meiner at kjennskapen til og lærdommen frå mangfaldet kan bidra til å skape trygge,

fordomsfrie og kompetente barn» (Danielsen, 2009, s. 45). Lærer Brita sier det samme, med fokus på respekt.

Respekt for hverandres kultur, språk og væremåter fremstår på begge lærerne som en innarbeidet rutine på skolen, som kontinuerlig jobbes med og innlemmes gjennom undervisning og andre arrangement på skolen for at elevene skal inkludere og anerkjenne hverandre. Brita forteller om utfordringer knyttet til holdninger og ytringer mellom elevene:

Altså det er...det sendes skjellsord, som jævla muslim og hore og homo og alt dette brukes jo, dessverre. Så ehm, så vi slår jo ned på alt vi hører, men jeg har ikke vært med på at noen har blitt mobbet eller på en måte fått ekstra mye tyn på grunn av sin religion, ehm....men det handler nok litt om at det er flere, det er ikke bare en. Det er ikke bare en som har et annet språk, det er ikke bare en som har den og den religionen. Så de står ikke så alene i det.

Paradokset i denne uttalelsen er at Brita samtidig på den ene siden sier at det sendes skjellsord som jævla muslim, hore og homo før hun på den andre siden sier at hun ikke har vært med på at noen har blitt mobbet eller på en måte fått ekstra mye tyn på grunn av sin religion. Likevel er det brukt som et gruppebasert skjellsord basert på etnisitet eller religion (Hasund, 2020, s. 4). Opp mot det Brita forteller vil elevene som «ikke står alene i det» oppleve disse ytringene ulikt. Sibeko og Eriksen (2022) påpeker potensielle konsekvenser av å ikke ta slike ytringer alvorlig, og at skolen i den forstand kan reprodusere rasistiske forestillinger gjennom hverdagsrasisme som blir normalisert i den grad at man ikke er bevisst dem. Samtidig kan elevene oppleve mindreverdsfølelse av en slik eksponering (Sibeko & Eriksen, 2022, s. 36-37).

Jeg stilte videre spørsmål om Brita opplevde slengordene elevene hadde mellom seg som diskriminering eller bare noe de slenger mellom seg. Brita sier da at:

Altså det er ikke bare de som er muslimer som får høre jævla muslim. Jeg tror alle får høre det. Ehh...sånn at, vet ikke. Så tror jeg ikke at de alltid vet hva de sier selv. Det er bare ting som de har hørt at storesøsken sier, eller jeg vet ikke, foreldre dessverre.

Hvordan læreren opplever slengordenes betydning og intensjoner vil også påvirke hvordan det blir tatt hånd om. Som Hasund (2020) påpeker kan det være komplekst og vanskelig for lærere å håndtere slike utsagn, men det er også viktig å adressere hvilke betydninger det kan ha for elever som blir direkte eller indirekte berørt. Samtidig viser sitatene som omhandler

skjellsord at identiteten til enkelte elever blir brukt systematisk til utskjelling og er blitt et generalisert skjellsord. Ved å ikke adressere det som et problem som oppstår og jevnlig blir brukt i skolegården mellom elevene, kan slike nedsettende skjellsord bagatelliseres til å bli mindre betydningsfulle selv om det for enkelte elever kan oppleves som svært krenkende.

Brita forteller om en konkret episode hvor en av elevene var ute etter en medelev på grunn av hans hudfarge, og at det ble opprettet en 9A sak etter å ha kontaktet begge hjem. Hun påpeker også at det ikke er et problem med at elevene går etter hudfarge, og at «de heldigvis har holdt seg for gode til det, enn så lenge». I etterkant av at 9A saken ble opprettet forteller hun at:

Det bedret seg, men de to guttene ble aldri veldig gode venner. Men så var vi litt på det at vi skal ikke være bestevenner med alle heller, vi skal ha respekt for hverandre, vi skal snakke fint, vi skal være hyggelige. Så det er ikke bare bare. For noen vil jo alltid gå etter de som er annerledes, dessverre.

I denne uttalelsen sier Brita at det fokuseres på respekt for hverandre, fremfor at elevene skal bli venner med alle. Hun bruker også ordet annerledes som en betegnelse på elevene som skiller seg fra majoritets elevene, og adresserer at det er et problem blant elevgruppen på skolen. Jakob forteller også at det er et problem på skolen at det kommer rasistiske kommentarer mellom elevene:

Det er ikke ofte....men vi hører jo med jevne mellom type din brune..din brune bæsj. Altså det kommer rasistiske kommentarer. Ehh...det er, tror jeg kanskje med hånden på hjertet at det er ikke fra de norske ungene. Da har gjerne den ungen som har sagt det også en utenlandsopprinnelse.

Jakob påpeker at det ikke er fra de norske ungene at det kommer rasistiske kommentarer, men sier også at:

Rasisme er ikke greit i hele tatt, men altså jeg har jo mange ganger hørt det tilbake, ja nei du din norske potet. Så det der hagler nå fritt..mellom kulturene ja, og. Men det er ikke så ofte at en hører det med hudfarge egentlig, men det hender. Selvfølgelig. Det gjør det.

Det blir to motsetningsfylte sitat, hvor det ikke ble avklart hvem som egentlig sier rasistiske ting. Han adresserer at rasistiske og diskriminerende utsagn er en del av skolehverdagen til elevene, samtidig som at han sier to ting samtidig: at det ikke er greit – og at det er forståelig. «Din brune bæsj» et veldig sterkt rasistisk ord hvor hudfargen til eleven blir adressert. Det kan også signalisere at du er noe motbydelig og forbundet med noe skittent, ekkelt eller urent. Det viser også en rasialisering av elevene, som går imot skolens prinsipper om nulltoleranse. I sammenligningen med «din norske potet» er det tydelig at maktstrukturene bak slike utsagn ikke blir anerkjent, og at det trengs en tydeligere grensesetting for hva som aksepteres og ikke som en del av skolens dannelsesoppdrag.

Brita trekker videre inn viktigheten av kunnskap, og at ulikhetene får en forklaring:

Vi snakker jo om at det er derfor vi lærer om ulike religioner også. Det er jo fordi at vi skal vite hvorfor de gjør som de gjør, at noen går med hijab – okei grunnen til det, åja så var det jo faktisk en forklaring i deres religion på samme måte som det også er en forklaring på at mange feirer jul. Kunnskap, de må ha kunnskap om hvorfor ting er som de er for at det ikke også skal bli så farlig.

Brita mener at kunnskap er viktig for å gi elevene en forklaring på ulikhetene som kan gjøre seg gjeldende. Begge lærerne er opptatt av å representere ulike kulturer og religioner i sin undervisning, men virker derimot mer usikre når det gjelder å håndtere rasistiske eller diskriminerende utsagn i skolegården, og forklarer det med at «elevene forstår ikke hva de sier» eller at «det hagler fritt mellom kulturene». Ved å forsvare elevene og begrunne utsagnene med manglende forståelse for hva de sier, anerkjenner ikke lærerne maktstrukturene bak og hvordan det kan påvirke de som blir utsatt for dem eller opplever det annerledes. Lenz og Moldrheim (2019) vektlegger at fordommer som gjentas og spres kan støtte holdninger om at det er lov å omtale ut-gruppen negativt, samtidig som at det gir et bilde om at det er noe galt med dem (Lenz & Moldrheim, 2019, s. 8).

4.1.4.1 Inkludering

Både Jakob og Brita snakker om at skolen alltid kan bli bedre når det gjelder inkluderingsarbeid, men at de også kan streve like mye med å inkludere og tilpasse skolen til norske elever. Jakob sier:

Strever du sosialt, så er det ikke sikkert alltid at det er språket eller kulturen din som er grunnen til det. Det kan hende at du rett og slett....det er mye greier med deg, eller at du er annerledes.

Jakob sier at det å ha utfordringer med å tilpasse seg sosialt i den flerkulturelle skolen ikke alltid skyldes språk eller kulturelle forskjeller. Alle elever har individuelle faktorer som kan spille en rolle i tilpasningsprosessen i skolen. Brita uttrykker at tilpasningen til elevene går greit så lenge du klarer å legge det på et lavt nok nivå, men at det kan være vanskeligere å følge opp eleven når du er alene i timene:

Du skulle liksom ønske at du hadde hatt tid til å sette deg ned og virkelig...finne ut, er det forståelse her eller gjør du det bare fordi jeg har vist deg at sånn skal du gjøre, så gjør du det. Men det er det jo ikke tid til.

Brita reflekterer over tidspresset og det begrensede rommet for individuell oppfølging av elever på skolen. Hun sier også at elever etter overgangen blir integrert til å skulle følge det samme nivået som elevene i den ordinære klassen, uavhengig av språkegenskaper. Hun viser til at det er et behov for persontilpasset oppfølging av elevene, samtidig som at hun signaliserer at det ikke skjer på bakgrunn av tidsbegrensninger. På denne måten uteblir en viktig del av forståelsen og oppfølging av elevens læring og utvikling.

Jakob trekker også frem at det kan være problemer med holdninger til inkludering av innførings elever blant lærerne når det gjelder elever som er i trinntid på skolen, men som senere skal overføres til sin nærscole i ordinært løp og forteller:

Ja...det er en helt annen holdning...dessverre. Og det har vi jobbet veldig mye med i personalet om at innførings elevene, de er våre elever – så lenge de går på vår skole. Vi kan ikke drive å tenke at, okei – han skal fortsette i min klasse, så han gidder jeg å investere mye tid i.

Jakob innrømmer at det har vært en holdning blant personalet på skolen om å investere mer tid og ressurser i elevene som skal fortsette fremfor de elevene som senere skal bli overført til en annen skole. Holdningen læreren viser til eleven vil antagelig også påvirke relasjonen til eleven. I verste fall kan eleven oppleve å bli oversett eller å ikke bli behandlet likeverdige som de andre elevene i klassen, noe som påvirker læringsutbyttet og den sosiale utviklingen til eleven.

4.1.5 Skolens struktur

Trinntiden kan være viktig for at elevene skal snakke norsk i hverdagslige situasjoner sammen med jevnaldrende, men også for å kunne følge det ordinære faglige løpet. Etter å ha stilt spørsmål om hvilke områder skolen kan bli bedre på for å sikre en mer fullstendig inkludering svarer Jakob at «det er jo ikke en homogen gruppe». Han forteller at det i samarbeid med lærer i innføringsklasse må tas hensyn til og vurderes etter elevgruppen, ettersom sammensetningen i ordinær klasse og innføringsklassen kan påvirke hvilket utbytte begge parter får gjennom trinntiden. Jakob forteller også at det kan oppstå konflikter under trinntiden: «Visst de er fra ulike...fra samme land, at man er fra ulike..ehh...religion..eller..ikke nødvendigvis religion. Det er en del slike klaner der de har sånn der status».

Jakob trekker frem at det er en sosial utfordring på skolen, blant annet knyttet til ulike kulturelle og religiøse bakgrunner blant elevene. Sitatet viser hvorfor konflikter kan oppstå under trinntiden, men sier ingenting om hvilke strategier skolen har for å håndtere disse konfliktene dersom det oppstår når eleven kommer i det ordinære løpet.

Brita uttrykker at det er behov for en plan og struktur når det kommer en elev som sliter med språk uavhengig om eleven kommer rett inn i skolen eller fra innføringsklasse.

Det er ingen, på en måte plan, på vår skole – vi får en elev, dette begynner vi med. Så det blir litt sånn, at du må – som lærer til en slik elev så må du liksom da, undersøke og du må spørre kollegaene dine og folk er kjempegode til å dele og hjelpe, men det hadde vært litt fint å kunne tatt frem en perm.

Brita viser at det er et behov for å etablere en mer strukturert tilnærming til å håndtere elever med svakere språkferdigheter på skolen. Hun balanserer mellom individ og gruppe, men ønsker også en plan for hvordan man kan tilnærme seg gruppen med elever som har svakere språkferdigheter. Det indikerer videre at det er opp til lærerne på skolen å ta initiativ når det kommer til å møte disse utfordringene. Brita sier videre at:

Men nå, om det kommer noen fra innføringsklasse, eller om det kommer elever fra en annen skole – så møter du de jo litt på samme måten uansett. Det er jo det at de blir trygge, at de blir kjent. Men, det er jo alltid vanskeligere når språket blir en ekstra utfordring.

Jakob uttrykker bekymring for holdninger som viser seg når de har overført elever fra deres skole til en ordinær klasse på en annen skole:

Når du da sitter på de møtene med de nye kontaktlærerne som er negative til å få disse elevene som ikke kan skikkelig norsk inn i klasserommet. Det passer seg ikke inn på (skole), eller de har nok utfordringer på (skole) enn at de skal få en til liksom...og ...(puster inn). Det er ikke så gøy alltid å sende de bort da, men du må jo bare gjøre det og håpe på det beste. Så det er mange vi kunne ønske at vi kunne beholde. Det tror jeg hadde vært avgjørende og, for elevene.

Utfordringen kontaktlærer på den andre siden kan føle der, kan virke som er den samme som Brita uttrykker. Dette kan vise til forskjeller blant skolene, både i forhold til struktur og trykk på å legge til rette for nyankomne elever. At skolen har kompetanse og ressurser kan være en avgjørende forutsetning for at elevene skal få et godt opplæringstilbud, og sitatet viser til negative holdninger hvor nyankomne elever som ikke kan «skikkelig» norsk blir ansett som en belastning. Jakob opplever at tilbudet på enkelte skoler er så dårlig at han helst ikke vil sende innførings elever dit. Intervjuene viser også en tydelig variasjon i de ansattes kompetanse i norsk som andrespråk, noe som også kan være bakgrunnen for at lærerne opplever det ulikt i hvordan de skal håndtere den utfordringen.

4.2 Å høre til

I dette kapittelet vil jeg presentere relevante funn fra intervju med to elever som har fullført innføringsklasse og nå er i ordinært løp. Kapittelet er strukturert ved hjelp av fire delkapitler. *Tiden i innføringsklasse* tar for seg elevenes opplevelser av innføringstilbudet. *Overgangen til ordinær klasse* presenterer opplevelser knyttet til overgangen og tilhørighet i ordinær klasse. *Sosiale utfordringer: identitet og selvfølelse* viser hvordan ulike markører utgjør barrierer for opplevelse av tilhørighet på skolen. *Broen mellom fritidsaktiviteter og skolen* viser fritidsaktiviteters rolle i følelsen av sosial tilhørighet. Delkapitlene skal belyse forskningsspørsmålet: *Hvilke faktorer påvirker tilhørighetsfølelsen blant minoritetsspråklige elever i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse?*

4.2.1 Tiden i Innføringsklasse

Elevenes første møte med det norske skolesystemet er innføringsklassen. Innføringstilbudet kan være elevenes første møte med et inkluderende fellesskap, og et sted hvor de opplever tilhørighet og trygghet. Intervjuet ble innledet med spørsmål om hvordan elevene opplevde det å starte på skolen. Yusuf svarte raskt og kort «bra», mens Sabah svarte at det var litt vanskelig før hun ble stille. Det var ikke før hun startet i den ordinære klassen at hun syntes det var vanskelig, og hun sier: «Jeg synes det er litt vanskelig...å, sånn, ikke snakke med folk, men når du gjør sånn lesing og sånt, da blir det litt vanskelig for meg».

Sabah uttrykker at det vanskelige ikke var det sosiale, men heller det å fokusere og konsentrere seg i klasserommet. Dette trekker Sabah frem igjen senere når jeg stilte spørsmål om hun følte seg inkludert i den ordinære klassen:

Når jeg gjorde norskleksen. Fordi jeg var litt stresset, og jeg tenker på ingenting, bare norskleksen.. Jeg sitter i ro, og de bare maser, sant. Jeg var sånn stresset, de bare maste og bare sånn Birger kan jeg sitte et annet sted i klasserommet, og han bare sånn nei. Han er streng, litt.

Sabah trekker frem en konkret episode som gjør seg gjeldende for hennes følelse av å bli inkludert. Når jeg spør om hun føler at de andre forstår at hun vil ha ro når hun jobber svarer hun nei. Det kommer også frem at hun sliter med å konsentrere seg i det ordinære klasserommet, og at hun kan oppleve klasserommet som et kaotisk sted.

I intervjuet med Saba sier hun at innføringsklassen ikke var med på noen aktiviteter med de andre klassene på skolen. Verken Sabah eller Yusuf sier at det var noe problem å lære et nytt språk. Yusuf sier at de lærte «liksom om alt» i innføringsklassen. Sabah sier at hun lærte «språk, bokstaver, om familie og om mat. Og religion. Og hvordan vi kan være snill med venner og sånn. Ikke være rasistiske mot noen».

Begge elevene er opptatt av at lærerne på skolen var «snille» og «ikke så slemme», uten å videre forklare hva de ulike betydningene innebar. Sabah svarer at det beste med innføringsklassen var læreren og forteller:

Hun var veldig snill, med meg. Og jeg tenker at hun er sånn, liksom samme som moren min. Helt lik som moren min. Og derfor så, en gang en jente spurte meg: hvorfor liker du veldig mye læreren din. Så sa jeg, fordi hun er snill. Ikke som noen lærere som kjefter og sånn. Hun er snill.

Trygge relasjoner kommer frem i begge intervjuene som viktig for deres trivsel på skolen. Det fremkommer også som at Sabah opplevde relasjonen til læreren ulik i innføringsklassen og den ordinære klassen. Mens hun opplevde læreren i innføringsklassen som snill, syns hun læreren i den ordinære klassen er streng.

Både Yusuf og Sabah sier at de dannet vennskap i innføringsklassen, men at ingen av de går på samme trinn som dem. Mens Yusuf sier at «noen går i femte, noen går i sjette, noen går i syvende. Noen går i fjerde» svarer Sabah at de hun ble venner med nå går på ungdomsskolen, men at de fortsatt er venner og snakker gjennom sosiale medier som Snap og Tiktok. Hun sier at det var både gøy og vanskelig å gå i innføringsklasse med forskjellige aldre fordi «de er eldre enn meg, og nå går de i nye klasser, i 8.klasse, og noen flyttet fra skolen».

Sitatene belyser hvilke aldersblandinger en innføringsklasse kan inneholde. At Yusuf sine venner fortsatt går på skolen kan være bakgrunnen for at han i høyere grad føler sosial tilhørighet og trygghet på skolen enn Sabah. Samtidig fremstår det som om de opplevde det trygt å gå i de aldersblandede innføringsklassene.

4.2.2 Overgangen til ordinær klasse

Elevene uttrykker seg ulikt rundt overgangen til den ordinære klassen. Yusuf sier at han selv kunne velge hvilke fag han skulle ha trinntid i. Han svarte «jeg vet ikke» når jeg stilte spørsmål om hvordan han tenkte det skulle være å begynne i klassen. Yusuf gir også uttrykk for at han har gode venner i klassen nå, og sier at «de var veldig snille, så liksom de var ikke så slemme» når jeg spurte hvordan læreren og de andre elevene tok han imot når han begynte. For Sabah var derimot overgangen annerledes. Hun forteller:

Jeg var litt...kjempe, kjempe redd. Ja,...for at noen skulle være rasistiske mot meg, og håret mitt og sånt. Fordi jeg har krøllete hår, derfor er jeg redd for å gå til klassen. Ja, nå vet nesten hele skolen at jeg har krøllete hår. Derfor er jentene på fotballtrening, de er rasistiske mot meg. Fordi jeg er god, fordi jeg spilte med gutter og sånn. De er rasistiske, de sier sånn at jeg er gutt,

eller sånn. Derfor er jeg redd. Først var jeg redd for å komme i klassen. Fordi de sier sånn, jeg er gutt eller sånn.

Sabah sier at hun var redd for å begynne i ordinær klasse på grunn av at hun var redd for å bli utsatt for rasisme og fordi hun har krøllete hår. Hun ønsker å høre til blant jentene i klassen og på skolen, og tenker at krøllene er noe som skiller henne fra de andre elevene: «Jeg går bare hjemme med krøllete hår, eller ute eller noe sånt, ikke på skolen. For de kommer alle til å ta på håret mitt. Jeg synes det er litt sånn kjedelig, eller litt rart på en måte».

4.2.2.1 Faglige utfordringer

Å anerkjenne elevenes kompetanse og kulturelle kapital er viktig for elevenes opplevelse av å være en del av og å være meningsfull i fellesskapet (Mathisen, 2020, s.133). Manglende anerkjennelse kan få konsekvenser for hvordan elevene ser på seg selv som en del av fellesskapet, og deres forhold til seg selv (Hilt, 2020, s.160). Sabah forteller om hennes opplevelse av å bli tatt imot av lærerne og elevene i klassen: «jeg vet ikke. Jeg syns. Først sa de sånn, trodde de sånn at jeg ikke kunne gjøre noen ting eller noe sånt. Men jeg gjør veldig mange ting. Oj, du kan det».

Sabah forteller at både læreren og elevene antok at hun ikke kunne noe, og at hun opplevde at de ble overasket når hun motbeviste deres forestillinger. Det er også vist i forskning at flere ungdommer med minoritetsbakgrunn opplever at deres hudfarge, språkkompetanse og familiebakgrunn blir gjort relevant i skolen gjennom lavere forventninger til deres forutsetninger for læring og intelligens (OMOD 2010, sitert i Harlap & Riese, 2014, s.199).

Den trinnvise progresjonen i det norske skoleløpet kan være utfordrende for elever som kommer med ulik skolebakgrunn, eller som av ulike grunner ikke har gått på skole. Sabah snakker om «hull» i hennes skolebakgrunn som gjør seg gjeldende nå som hun går i ordinært løp. Å skulle følge den ordinære klassen på det nivået de er på, når hun selv har hatt lite engelskundervisning, er noe hun syns kan være utfordrende:

Jeg syns det er litt vanskelig med engelsk. Ja, bare engelsk, fordi da jeg var liten hadde jeg ikke engelsk i våres land. Det er ikke lov å lære engelsk der. Jeg vet ikke hvorfor, men de begynte å lære engelsk da jeg gikk, da jeg kom til Norge begynte de å lære engelsk. Jeg bare sånn hvorfor?

Det kommer frem at hun bare har hatt engelsk i førsteklasse, men at det ikke var før hun begynte på mellomtrinnet at hun hadde engelsk igjen. Hun sier at læreren hjelper henne til å forstå, men at det fortsatt er vanskelig. Også Yusuf sier at han kan «litt engelsk», men utdyper ikke det som en utfordring når han sier at «alt gikk egentlig fint» når jeg spør om han opplevde at noen fag var vanskelige i ordinær klasse.

Overgangen til den ordinære klassen innebar også andre utfordringer knyttet til progresjon og egne forventninger til innsats, og Sabah forteller om egne forventninger:

Jeg tenkte at jeg må være VELDIG streng på meg. Og må være VELDIG god. Jeg sånn jobber med matte, og norsk og må lære språk veldig godt. Derfor tenker jeg sånn. Det er noen av jentene som er sånn, neeei det går helt bra, ikke tenk så mye. Jeg føler at jeg må være streng på meg, for å lære språk og når jeg blir stor må være tannlege, derfor jeg tenker på det hele tiden..når jeg sover også. Når jeg sover begynner jeg å grine litt når jeg føler sånn at jeg er litt trøtt eller sånn. Og tenker at jeg kan ikke gjøre det, og mamma sier sånn: nei, du kan gjøre det! Du er sterk!

Sabah forteller at hun tenkte at hun måtte jobbe hardt når hun kom i ordinær klasse, og trekker det opp mot fremtidsplaner og som en viktig del av å lykkes. Det kommer frem at hun til tider kan føle seg litt presset av sine egne forventninger, men også som en del av å skulle følge det ordinære løpet. Sabah sier hun fortsatt er streng med seg selv når det gjelder å jobbe hardt på skolen. Hun klarer noen ganger å slappe av, men er opptatt av at hun ikke må «slappe av, jeg må jobbe ferdig med leksene og sånn». Det kan indikere at hun har stor lyst til å lære, tross vanskelighetene hun opplever.

4.2.3 Sosiale utfordringer: Identitet og selvfølelse

Begge elevene sier de har venner i klassen. Sabah sier hun synes det var litt vanskelig å bli kjent med noen av jentene i klassen, og at «noen vanskelig å kjenne meg også». Hun trekker frem kjønn som en bestemmelse for hvilke interesser man har og hva man liker å gjøre:

Fordi jeg liker ikke sånn som alle jentene liker. Jeg liker noe annet. Jentene liker noe annet, jentene liker sånn blomst og sånt. Jeg har sånn allergisk mot blomst. Jeg liker ikke rosafarge, jeg liker en annen farge, men ja...de liker sånn blå, rosa og sånt. Jeg liker fotball, de liker ikke

fotball, jeg har noen ting annet. Derfor vi er ikke sånn helt like, stemmer og sånn. Jeg er venn med de, men de tenker sånn at jeg er en annen jente i hele verden.

Sabah har ikke jenter i klassen som deler felles interesser, og er opptatt av alt som skiller henne fra alle de andre jentene. Hun sier at hun er venner med dem, men at de tenker at hun avviker fra hvordan de selv er. Videre trekker hun også inn at hun kler seg annerledes enn jentene, at dette også påvirker hvordan andre ser og tenker om henne. Sabah forteller med andre ord om opplevelsen av å bli ansett som annerledes gjennom hvordan andre tolker henne i sosiale situasjoner (Chinga-Ramirez 2015:24). Selv om dette ikke nødvendigvis direkte kan knyttes til en krysskulturell oppvekst, og «annerledeshet», tolker jeg det som en gjeldende erfaring i hennes opplevelse av å bli sett på som «annerledes» fra de andre basert på følelsen av å skille seg ut. Det kan være problematisk å dra slike skillelinjer, men poenget er å fremheve hvordan små, hverdagslige bekreftelser påvirker tilhørigheten i den flerkulturelle skolekonteksten (Yuval-Davis, 2006, s.199). Det viser også vanskelighetene til Sabah å danne gode relasjoner basert på hennes kjønnsuttrykk som gutte-jente og hvordan det gjør seg gjeldene i hennes sosiale relasjoner og trygghet på skolen.

Sabah nevner også senere i intervjuet at hun synes det er ubehagelig når folk kommenterer eller tar i håret hennes. Hun sier at hun kun har sagt i fra om ubehaget hjemme, og forteller om en episode på fotballtrening hvor hun fikk kommentarer på at hun ikke gikk med krøllete hår på treningene:

En gang når jeg gikk på fotballtrening hadde jeg krøllete hår. Hele banen kom og tok på håret mitt. Og da begynte jeg å gråte. Og så sa stopp. Og det var en jente som dyttet meg. Så sa hun sånn; nei vi kom bare for å se. - Er det ekte krøller eller har du bare laget et sånt hår? Så sa jeg: altså, sånn det er ekte hår. Så sa hun sånn; vis meg da. Og jeg gikk og badet, den gangen, vi gikk å badet,...så tørket jeg håret og så sa hun sånn - oj, ikke så fint krøllete, du ser ut som en gutt som...fra Somalia. Det er sånn, noen jenter har sånn fra Eritrea eller sånn Somalia har sånn krøllete hår. Og jeg liker ikke når de er rasistiske mot noen av oss.

Denne episoden viser vanskene Sabah opplever med å oppleve seg inkludert både på fritiden og skolen, og hvordan de ulike arenaene spiller sammen for hennes opplevelse av tilhørighet. Opplevelsen av å bli tatt i håret, eller at folk påpeker håret som noe som skiller henne fra

andre, er ikke Sabah alene om. I artikkelen *Mange med krøller og afro blir tatt i håret* publisert på NRK forteller Amondi at det å bli tatt i håret har fått henne til å føle seg utenfor, samtidig som at hun sier at «det er noe med handlingen som sier at jeg er annerledes» (Hirsti, 2022). I artikkelen kommer det også frem at Amondi, i likhet med Sabah, tydde til andre frisyre for å se mer ut som de andre, men at det ikke stoppet andre for å kommentere håret (Hirsti, 2022). Det fremkommer også at Sabah opplevde denne episoden som rasistisk, og at hun ble tilskrevet en annen etnisitet enn hva hun har, basert på utseende. Det indikerer også implisitte fordommer som markerer forskjeller mellom «oss» og «de andre», basert på markører som utseende er gjeldende i hennes skolehverdag (Lippe, 2021, s.23).

Å føle at man blir inkludert er en viktig faktor i opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet på skolen. Sabah svarte på spørsmål om hva andre kan gjøre eller hva hun selv kan gjøre for å inkludere noen:

Å være god venn. Fordi før når jeg jeg gikk i sjetten klasse, var vi på sånn snap-gruppe. Så begynte alle å baksnakke. Om meg fordi jeg sånn, fordi jeg byttet fotballag, fordi det var sånn at de ikke hadde lag. Jeg bare byttet lag fordi mamma kjeftet på meg om å ikke være med de, fordi de bare snakket om jeg er gutt.

Sabah trekker inn flere elementer som har påvirket hennes opplevelse av tilhørighet, og ser egne opplevelser opp mot hvordan hun selv kan inkludere andre. Sitatet indikerer også at hun opplever at medelever fortsetter å plage henne på andre arenaer enn skolen, noe som igjen påvirker hennes sosiale tilhørighet i klassen.

4.2.3.1 Religiøs tilhørighet

Religion gjør seg gjeldene i skolehverdagen til Sabah. Hun nevner det selv som en faktor for hennes sosiale opplevelse på skolen, og Yusuf har derfor ikke fått spørsmål om hvordan han opplever at hans religiøse tilhørighet påvirker hans skolehverdag. Sabah sier at «de sier sånn at visst du er veldig sånn kristen eller sånn, annen religion. Det er best». Hun forteller videre at «de stresser meg fordi jeg er muslim», og at de andre elevene spør henne hvorfor hun ikke bruker hijab. Sabah forklarer: «jeg vil ikke bruke. Det er ikke sånn lov eller noe sånn. Du kan bruke visst du liker, du kan ikke bruke visst du ikke vil, og ja, de bare sånn å ja». Hun trekker igjen frem at noen religioner, eller å være ikke-troende blir ansett som bedre enn andre.

«Fremfor muslimer, men jeg elsker muslimer. Jeg vet ikke hvorfor. Og så er de sånn, oja fordi at du er muslim? Så sier jeg sånn, nei, det er ikke derfor at jeg er muslim».

Religiøs tilhørighet kan være en markør for annerledeshet. Sabah sier at noen religioner blir mer verdsatt enn andre, og at hun opplever at hennes religion er en av de som ikke blir verdsatt. Hennes beskrivelse kan også tyde på at hun er i en posisjon hvor hun må forsvare stereotyper og holdninger knyttet til religionen og hennes egne tilhørighet. Nadim og Fladmoe (2021) trekker frem hvordan muslimsk identitet er en gjenstand for debatt og stigmatisering i storsamfunnet, at tilhørigheten til islam kan være en markør som ekskluder muslimer fra majoritetssamfunnet, og dermed definerer muslimer som en «utgruppe» (Sandberg et al., 2018, sitert i Nadim & Fladmoe, 2021, s.132). Dette kan også gjøre seg gjeldene på skolen, hvor det gjennom implisitte fordommer markerer en forskjell mellom «oss» og «de andre» (Lippe, 2021, s.23), slik som Sabah beskriver gjennom hvordan de ulike religionene blir rangert.

4.2.4 Broen mellom fritidsaktiviteter og skolen

Når Yusuf skal fortelle om seg selv forteller han at han «spiller fotball, på mandager», at han liker det «veldig» og fortsetter å fortelle om en kamp de hadde spilt dagen før intervjuet fant sted. Fotball fremstår fort som en av Sabahs favorittaktiviteter, men også en av aktivitetene som har gitt henne opplevelsen av å skille seg ut blant resten av jentene. Hun forteller at hun begynte på turn fordi alle jentene baksnakket henne, men at hun egentlig ikke liker det. Hun utdyper hva jentene sier:

Ja, fordi de sier sånn Sabah er gutt, går ikke på noe for jentene. Derfor liker jeg fotball, dans og karate og sånn. Jeg liker ikke turn, men jeg kan turne fra når jeg var liten. Fordi vi hadde på skolen sånn gym til jentene og gym til gutter. Gutter spiller fotball, jentene turner.

Det kommer frem at Sabah valgte å begynne på turn tross egne interesser som følge av kommentarer fra de andre elevene. Det fremkommer tydelig at opplevelser på fritiden og fritidsaktiviteter påvirker skolehverdagen til Sabah og hun sier «det må stoppe». Hun forteller at andre jenter på andre lag også skriker «hallo gutt» til henne, men at hun ikke bryr seg om de. Hun sier at hun forteller moren alt, og at hun mener hun kan være «sånn en annen jente». Moren blir beskrevet som støttende for Sabah, og en av grunnene til at hun ønsker å «være

sterk» og fortsette med sine egne interesser. Hun sier at hun til slutt bygget lag til et annet trinn hvor jentene er «veldig snill med meg».

Å stadig bli kalt for gutt kommer frem som svært vanskelig for Sabah. Det påvirker også skolehverdagen hennes i stor grad ved at hun blir «stresset eller ikke vil snakke med noen i begynnelsen» fordi alle på skolen visste at «jeg er gutt». Når jeg spør om hun synes det skjer litt for ofte svarer hun ja, men sier at «noen venner, de kjenner meg veldig veldig godt. Vi tuller med hverandre og sånn. De sier til meg at jeg er gutt, jeg sier at du er ape og sånn. Vi bare tuller».

Hvilken relasjon Sabah har med de som kaller henne gutt påvirker også opplevelsen av ordet. Hun sier at venner kan kalle hverandre for ting fordi det da er et gjensidig uttrykk for vennskap. Hun sier at moren er støttende og sammenligner henne med mødrene til de andre jentene:

Men alle jentene sånn: hvorfor sier ikke moren din noen ting til deg, ikke spill med gutter, ikke spill fotball. Ja, men sånn, noen jenter, deres mor er litt streng på fotball og sånn. De må være sånn jenter jenter, min mor nei. Jeg kan gjøre alt jeg vil.

Hun forteller videre at de begynner å være frekk med henne på fotballtrening, og at «hun der treneren vår hun vet ikke». Når Sabah forteller om hendelsen til treneren sier de andre jentene at Sabah lyver, men treneren kjefter på de likevel. Sabah forteller videre at de skal få ny trener, og jeg spør om hun synes det er vanskelig når ikke treneren ser hva som skjer. Sabah sier:

Ja. Og så sier de sånn at jeg vet hvorfor du liker læreren, og så sier jeg hvorfor, og da sier de sånn ja fordi du får ikke kjeft av læreren. Faktisk jeg får kjeft hver eneste dag. Og bare sånn de tror at jeg liker læreren fordi jeg ikke får kjeft. Og bare sånn, nei, jeg gjør ikke det. De begynner bare å snitche når de ser meg. De andre elevene kaller meg frekk og sier jeg gråter når jeg sier ifra til læreren fordi de sier at læreren ikke kjefter på meg. Men jeg får kjeft jeg også. Jeg vil ikke være rasisme mot andre, fordi jeg liker ikke rasisme.

Sabah opplever at relasjonen til lærerne og trenere som viktig, men tar opp flere dårlige opplevelser med at de andre elevene reagerer dårlig dersom hun sier ifra om at hun blir behandlet urettferdig. Begge elevene opplever fritidsaktiviteter som en viktig del av

hverdagen, men Sabah forteller også hvordan hennes opplevelser overføres til opplevelsen av sosial tilhørighet på skolen. Tross at intervjuene hadde ulik varighet viser det en tydelig variasjon av opplevelser i skolehverdagen som kan være avgjørende både for den faglige og sosiale utviklingen. Sabah uttrykker en slags utrygghet ved å gå på skolen, men også at hun har stor lyst til å lære.

5 Drøfting

5.1 En god overgang er avgjørende

I hvilken grad samarbeidet fungerer mellom skolene, avhenger av hvordan skoleeiere legger til rette for bruk av tid til dette, men kommer også gjennom mine funn frem som initiativavhengig av lærere. Lærerne forteller om variasjonen i opplevelser, og det kommer frem at det til tider er tilfeldig hvordan overgangen skjer. Jakob ytrer også at han ønsker økt tilgang på informasjon som gir foreldrene like muligheter til å bli kjent med barnas rettigheter i overgangen.

Innføringstilbudet kan være et segregerende tilbud, og uteblitt hospitering kan føre til at eleven mister det viktige samspillet med majoritetselevne i elevens nærmiljø. Funnene viser også at elever som skal overføres uten hospitering på nærskolen oppleves som «midlertidige» på skolen og dermed blir mindre inkludert. Det gir grunnlag for å stille spørsmål rundt ivaretagelsen av deres sosiale tilhørighet.

Lærerne påpekte at de var avhengig av et godt samarbeid for å vite om elevenes faglige og sosiale utgangspunkt. På denne måten ville tilretteleggingen blitt mer individualisert, og læreren hadde et utgangspunkt. Samtidig viser funnene mine kompleksiteten i slike samarbeid, hvor negative holdninger blant lærere er et problem i overgangsmøter, men også i tilretteleggingen og inkluderingen av elevene på skolen. Slike holdninger er også påvist i forskning, hvor ungdom med minoritetsbakgrunn opplever at deres bakgrunn blir gjort relevant gjennom lavere forventninger til deres læring og intelligens (OMOD 2010, sitert i Harlap & Riese, 2014, s.199). Funn fra intervjuet med Sabah viser at lærerne og elevene hadde lavere forventninger til hennes kunnskap når hun startet i ordinær klasse, og at det påvirket hennes opplevelse av sosial tilhørighet. Både Jakob og Brita mener at mange faktorer som påvirker elevenes følelse av tilhørighet og trygghet på skolen kan tilpasses under hospitering, og at det ligger et tydelig forbedringspunkt i samarbeidet som ville gjort overgangen bedre.

5.1.1 Vurdering av de faglige ferdighetene til eleven

Når elevene kommer i det ordinære løpet, kan fagene være kompliserte tross at de skal ha fått tilstrekkelige ferdigheter i norsk til å følge ordinær undervisning. Det kan være vanskelig

å vurdere om elevene ikke forstår og mestrer faget på grunn av språket, eller om det ikke er nivåtilpasset elevens forutsetninger. At ikke-vestlige elever i høy grad er representerte i særskilt, tilpasset opplæring og spesialpedagogiske tiltak samt at de hyppigere blir diagnostisert med atferdsproblemer, språkproblemer, lærevansker og migrasjonsrelaterte vansker kan også vise kompleksiteten lærerne møter i den flerkulturelle skolen, og hvordan skolen kan være med på å underbygge sosiale forskjeller i ønsket og forsøket på å se alle elever som like (Statistisk sentralbyrå [SSB]; Morken & Dalen, 2015; Kjelsaas et al., 2020; Pihl, 2010; Vik, 2010; Ramirez, 2021, sitert i Ramirez, 2022, s.378). På den ene siden kan det signalisere at skolen ikke trekker seg fra tanken om «det universelle barnet» (Salole, 2018, s.135), samtidig som at funnene mine viser at den faglige tilretteleggingen oppleves vanskeligst med elever med liten eller ingen skolegang når de skal følge den trinnvise progresjonen i ordinær klasse (Hilt, 2020, s.150). Begge lærerne balanserer samtidig mellom individ og gruppe når det gjelder tilretteleggingen og hvordan de møter elevene, og viser til dels vanskeligheter med noen ganger å kartlegge hvor problemet ligger. Brita etterspør et system eller veiledning i hvordan hun kan møte nyankomne elever på best mulig måte. Hun signaliserer vanskeligheten med en forståelse for- og oppfølging av elevenes læring og utvikling etter de har komt i det ordinære løpet med bakgrunn i tidsbegrensninger, noe som kan hindre elevens faglige utvikling på lang sikt og forutsetninger senere i utdanningsløpet.

5.2 Etnisitet som markør i den flerkulturelle skolen

Til tross for at begge skolene gir uttrykk for at de opplever et rikt mangfold som positivt, viser funnene fra begge intervjuene med lærerne at det er ulikheter i skolens kompetanse og ressurser for håndteringen av mangfoldet. Funnene viser at begge skolene har problemer med at diskriminering, hatytringer og rasisme er en del av skolehverdagen til elevene. Markører som hudfarge, religion, språk og kultur utgjør barrierer for samspillet mellom elevene, og påvirker inkluderingsarbeidet på skolen. Dette gjenspeiles også i intervjuet med Sabah som går på en flerkulturell skole, hvor hun uttrykker sin følelse av å være- og å bli ansett som «annerledes» fra sine klassekamerater og at hun jevnlig opplever å bli utsatt for rasisme.

Begge lærerne formidler at skolens ansatte har gode holdninger. På tross av at begge lærerne er opptatt av respekt og å synliggjøre kulturforskjellene i undervisningen, kommer det tydelig

frem at elevene på begge skolen har et «rasialisert»-språk, som fremfor å skape respekt for hverandre kan bidra til å skape et større skille mellom «oss» og «de andre». Lærerne er også selv opptatt av å sammenligne elevene med norske elever når de snakker om utfordringer, noe som kan tyde på at holdningene deres innebærer å forsøke å se på «alle som like», tross hvilke ulike utgangspunkt elevene har. Denne holdningen kan føre til at anerkjennelse av elevenes kulturelle kapital uteblir. Gjennom å skulle se alle som like, kan synlige markører ikke blir erkjent som en del av prosessene som skaper og bidrar til forskjellbehandling (Ramirez, 2022, s.386). Samtidig kan denne holdningen og ønske om å se alle som like innebære et bevisst forsøk fra lærernes side om å skrelle vekk egne fordommer i møte med minoritets elever, og et forsøk på å forstå hva utfordringene handler om som ikke kulturaliserer elevene. En slik holdning kan også være en del av lærerens selvrefleksjon og forsøk på å utfordre egne selvoppfatninger gjennom å ta andres perspektiv selv om man ikke har egne erfaringer og har vanskelig å forstå (Sibeko & Eriksen, 2022, s.45).

Forskning viser at etiske minoritets elever ikke har troen på at skolen kan gjøre noe med deres erfaringer med andregjøring og rasialisering. Som «utlending» i norsk skole forblir dette normale og naturlige hendelser i møte med norsk majoritet (Mathisen, 2020; Ramirez, 2017, sitert i Ramirez, 2022, s. 387). Funnene i intervjuet med Sabah viser også at hun stadig føler hun må forsvare sin egen identitet når folk tilskriver hennes tilhørighet basert på utseende og religion.

Læreren har et ansvar for å skape et trygt og godt skolemiljø, og må gjerne ta forskjellige og motstridende hensyn i møte med slike ytringer. Læreren kan irettesette en elev foran andre elever for å klargjøre en klar grensesetting om hva som aksepteres og ikke. Selv om dette kan bidra til endring i atferd kan det også føre til at krenkelser forflytter seg til et sted hvor læreren ikke er til stede, for eksempel digitalt. Læreren bør likevel gjøre elevene bevisst på hva utsagnet innebærer og hva det kan bety for andre (Eriksen & Lyng, 2015, sitert i Lenz & Moldrheim, 2019, s.11). At Sabah har forsøkt, og fortsetter å si ifra til læreren at hun opplever slike uttalelser som nedlatende har også gjort at andre elever «snitcher» på henne eller fortsetter å være nedlatende mot henne også på nettet. Det kommer frem at læreren og treneren kjefter på elevene, noe som kan indikere at elevene ikke har oppnådd forståelse for

betydningen av atferden, og Sabah opplever at andre har manglende forståelse for hennes erfaringer.

Ved at negative uttalelser bagatelliseres og gjøres av mindre betydning enn hva de er, bidrar også lærerne til ytterligere normalisering av hverdagsrasisme selv om det ikke er hensikten. Funn fra intervjuet med Sabah viser at det er vanskelig å sette ord på egne opplevelser og at hun føler at hun blir ansett som oversensitiv når hun sier ifra. Eriksen (2021) argumenterer for at fokus på kunnskap og holdninger i skolen er viktig, men ikke tilstrekkelig for en anti-rasistisk undervisning som innebærer å gjøre individene bevisst på og i stand til å bekjempe rasistiske strukturerer som kommer til uttrykk hos både en selv og andre. Studien til Eriksen viste at ungdommene forbinder rasisme med noe negativt og ubehagelig, men at flere egentlig ikke vet hva det betyr. Dette kom også frem som funn i mine intervjuer. Det kan indikere at skolen gjennom læringsprosesser må utfordre disse affektive selv-teknologiene, også for å forstå hvordan strukturell rasisme blir reproduisert i utdanningssystemet tross at man ikke har rasistiske intensjoner (Bonilla-Silva, 2014; Dowling, 2017, sitert i Eriksen, 2021, s.107).

5.2.1 Hatefulle ytringer

Mine funn viser at lærerne opplever at gruppebaserte skjellsord og hatefulle ytringer blir slengt mellom alle kulturer, og de viser til dels usikkerhet i hvordan de skal håndtere slike utsagn fremfor noe de mener er tydelig rasistisk, for eksempel kommentering av hudfarge. Likevel er det tydelig at det preger elevenes sosiale opplevelse på skolen, slik som funnene i intervjuet med Sabah viser.

For å sikre et bedre og fullstendig opplæringstilbud til nyankomne elever, er det også viktig å være bevisst på hvilke faktorer som påvirker deres sosiale opplevelser. Et sentralt funn i min avhandling er at det sosiale forholdet på skolen spiller en rolle. Dette virker inn på holdninger både lærere og andre elever har til hverandre, og hva som er tillatt og ikke i skolehverdagen. Funnene fra intervjuet med Sabah viser flere erfaringer som påvirket skolehverdagen, men også sammenhengen opplevelser på fritiden og skolen hadde for hennes opplevelse av trygghet på skolen.

Det er lovfestet at «skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering» (Opplæringslova, 1998, §9-A-3). Begge lærerne forteller om

rasistiske og hatefulle ytringer. Jakob sier at problemet med rasistiske kommentarer er at det gjerne kommer fra elever med utenlandsopprinnelse, men sier også at det forekommer mellom de ulike kulturene. Det er problematisk at lærerne overser at elevenes språkbruk kan føre til diskriminering og eksklusjon, og ikke adresserer at problemet er like stort selv om det kommer fra elevene med utenlandsopprinnelse.

Brita forsvarer elevene med at de ikke vet hvilken betydning ordene har og at hun tror alle får høre det uavhengig av bakgrunn. Dette kan signalisere kompleksiteten i håndteringen av slike nedsettende kommentarer som både kan oppfattes som svært nedlatende, men også signalisere vennskap og en form for tilhørighet, noe også Sabah opplever (Hasund, 2020, s. 9). Funnene i min forskning viser også at elevenes opprinnelse kan påvirke hvilke reaksjoner lærerne har. Kompleksiteten lærerne møter på dette feltet oppleves ikke å bli gjenspeilet i skolens styredokumenter, og det er et paradoks mellom lærernes juridiske ansvar og faglige skjønn i møte med disse utfordringene (Myrebø & Røthing, 2021, s.62). Funnene mine kan tyde på at lærerne opplever det vanskeligere å gripe inn i hatefulle ytringer, fremfor noe som er tydeliggjort i skolens styringsdokumenter. Ved at dette forekommer på flere skoler og i andre forskningsprosjekt, er det tydelig at det er et behov for endringsarbeid i forhold til elevenes språkbruk i skolen i forhold til opplæringslovens §9A-3 og §9A-4.

5.3 Identitet, tilhørighet og selvfølelse

Et sentralt funn i denne studien er at markører som religion, hudfarge, religion og kultur utgjør barrierer for opplevelse av tilhørighet og for inkluderingsarbeidet på skolen. Funnene viser at lærerne må håndtere både individuelle og elevenes kulturelle misforståelser, og at morsmåls lærere eller mangfold i lærerteamet kan ha positiv påvirkning på skolemiljøet og forståelsen i skole-hjem samarbeidet og hvordan de møter elevene. Selv om begge lærerne var opptatt av å inkludere mangfoldet i undervisningen viste også funnene at det på begge skolene foreligger en manglende forståelse for hverandres kultur.

Det kommer frem at elevenes sosiale tilhørighet er en del av mange prosesser, og at lærerne mener at et felles språk og sosiale ferdigheter er viktige i opplevelsen av sosial tilhørighet. Språk er en viktig del av kulturell identitet og tilhørighet. Funnene fra lærerintervjuet viste at

bruken av fremmedspråk både kunne være inkluderende og ekskluderende, og at det utfordret samspillet mellom majoritets- og minoritetsspråklige elevene i klassen. Det viste også at lærerne løste utfordringene ulikt, basert på manglende forståelse for hva elevene uttrykte. Funnene fra elevintervjuene viser også at det tar tid å bygge tillit og trygghet til lærerne. En del av prosessene elevene gjennomgår er at de møter utfordringer med deres selvfølelse, noe som både kan være påvirket av skolemiljøet og deres krysskulturelle oppvekst.

Funn fra lærerintervjuene viser at elevenes religiøse tilhørighet blir brukt som skjellsord på skolen. Sabah sier at elevene på skolen rangerer religionene fra best til verst, og at hun må forsvare både holdninger og stereotypier rundt at hun er muslim. Funnene fra elevintervjuet kan også ses på som et behov for implementering og arbeid med religionsundervisningen, hvor fordommer kan utfordres. Selv om elevene kan være nysgjerrige, er det tydelig at noen elever kan oppleve dette som en markør som ekskluderer dem fra samfunnet og som en forskjell mellom «oss» og «de andre» (Nadim & Fladmoe, 2021; Lippe, 2021).

Lærerne påpeker at mangfoldet kan være med på å øke respekten for hverandre, samtidig som funn fra intervjuet med Sabah viser at elever kommenterer hennes krøllete hår, og at hun blir sammenlignet med andre etnisiteter som typisk har krøllete hår. Sabah sier at hun opplever det som rasisme, og det kan også vise at det skjer en rasialisering hvor forestillinger om hudfarge, kultur eller etnisitet gjør seg gjeldende i de sosiale relasjonene og innskrives i Sabahs identitet (Bangstad, 2017; Sibeko & Eriksen, 2022; Døving, 2022, s.22).

Funn fra både lærer- og elevintervjuene viser at markører som skiller «oss» og «de andre» gjør seg gjeldende i elevenes skolehverdag. I noen tilfeller blir språket trukket frem som det utelukkende «problemet» i opplevelsen av sosial tilhørighet. Likevel viser også funnene at skolekulturen, sosiale ferdigheter og holdninger kan være bakgrunnen for at noen elever ikke føler seg helt innenfor. Kulturuttrykkene barna eksponeres for er med på å forme tankemønstre, følelser, relasjoner og språkutviklingen. I en oppvekst hvor man navigerer mellom ulike språk og kulturer kan tap av språk, flytting og eksponering for andre koder og verdier være med på å komplisere barnets selvfølelse og tilknytning (Salole, 2020, s.88). Tap av bruk av morsmål på skolen og i hverdagen kan komplisere barnets selvbylde og identitet. Språk er også en viktig side ved følelsen av tilhørighet, og spesielt for krysskulturelle barn kan

det oppleves vanskelig å ikke kunne uttrykke sin identitet, væremåte eller tanker og følelser i kommunikasjonen med andre barn. Dette kan være bakgrunnen for ulik atferd blant elevene.

Fritidsaktiviteter har betydning for hvordan elevene blir inkludert og fungerer i samspill med elevene i mine intervjuer. Lærerne påpeker at de oppfordrer foreldre til å melde barna på slike tilbud, og at de involverer foreldrene i skolehverdagen og inkludering på fritiden. Funnene mine viser både splittelse og sammenheng mellom de ulike arenaene, at tilhørigheten ikke trenger å ha kontinuitet i grensene mellom fritid og skole, men også at erfaringer fra fritidsaktiviteter i stor grad kan påvirke elevenes sosiale tilhørighet og adferd på skolen. Det kom også frem at Sabah startet på en fritidsaktivitet for å tilpasse seg klassekulturen, noe som signaliserer hvordan fritidstilbud både kan bidra til inkludering og ekskludering. Det er også tydelig at hennes hverdagslige opplevelser på fotballtreninger påvirker hennes sosiale samspill og trygghet på skolen.

6 Avslutning

Formålet med dette masterprosjektet var å belyse hvordan lærere og elever opplever at den sosiale tilhørigheten blir ivaretatt i overgangen fra innføringsklasse til det ordinære løpet på skolen. Gjennom oppgaven har jeg belyst ulike faktorer som gjør seg gjeldende i elevenes opplevelser som: betydningen av overgangen, etnisitet som markør, normalisering av holdninger og negative ytringer, elevenes sosiale opplevelse og læreres møte med kompleksiteten i den flerkulturelle skolen.

Lærerne står overfor komplekse utfordringer i den flerkulturelle skolen, og mine funn viser at det er behov for tydeligere føringer og veiledninger for hvordan man skal håndtere disse. Den sosiale tilhørigheten blant elevene avhenger både av holdninger blant lærere, men også skolekultur og elevenes selvfølelse. Markører som hudfarge, religion, språk og kultur skaper barrierer og misforståelser mellom elevene og påvirker inkluderingsarbeidet. Selv om lærerne understreker betydningen av respekt og synliggjøring av kulturforskjeller i undervisningen, viser det seg også gjeldende et rasialisert språk i skolehverdagen som skaper avstand mellom elevene. Det viser seg å oppleves som vanskelig å håndtere, noe som indikerer et behov for endringer i den norske skolen for å forhindre at bagatellisering av negative utsagn fører til ytterligere normalisering av hverdagsrasisme som påvirker elever med minoritetsbakgrunn negativt.

Et fokus på de underliggende årsakene til trakasseringen og at elevene oppnår forståelse for hva det kan innebære for hverandre kan bidra til å løse problemet med hatefulle ytringer i skolegården, noe som også ville fremmet et mer inkluderende skolemiljø med respekt som et grunnleggende prinsipp. Selv om skolen har nulltoleranse mot krenkende atferd, viser min avhandling kompleksiteten i håndtering av slik atferd og hvordan dette skaper utfordringer for lærere til å utøve skjønn opp mot skolens rammebetingelser. Dette indikerer et ytterligere behov for å inkludere mangfoldet, og at det også i høyere grad burde gjenspeiles i skolekulturen og undervisningen.

Det er tydelig at det trengs mer kompetanse i skolen når det gjelder å gi et likeverdig opplæringstilbud til elevene. Dette innebærer blant annet et høyere fokus på en migrasjonsrelatert tilnærming i fagene på lærerutdanning, og at kommunene satser på

kompetanse for mangfold i skolen. Samtidig viser min avhandling av holdninger blant lærere også kan være problematiske i møtet med elevene. Forskning viser at dagens mediedebatt preges til grader av en fordomsfull og polarisert forståelse av religion og kultur. Flere studier viser også at dette i stor grad gjenspeiles i skolen (Hauan & Anker, 2021, s.85). Dette vises også i min avhandling, og det er et behov for å videre avdekke hvilke mekanismer som bidrar til forskjellsbehandling i utdanningskonteksten slik at det kan skje en endring.

Skolen er en viktig arena for dagens og fremtidens generasjoner, og et av grunnlagene for at samfunnet skal bli inkluderende for alle. Derfor håper jeg at mitt forskningsprosjekt har bidratt til å sette lys på faktorer som kan gjøre fremtidens tilbud i skolen bedre. Jeg vil avslutte min masteroppgave med et sitat som har holdt motivasjonen for arbeidet mitt oppe, som jeg også tror er viktig i fremtidens skole:

«If I get to be me, I belong. If I have to be like you, I fit in» (Brown, 2017).

Litteraturliste

- Antirasistisk. (2017). «Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun»: En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Hentet fra Antirasistisk <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Bangstad, S. & Døving, A. C. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever: En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport 10/2007). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/4953/2646_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Backe-Hansen, E. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på barn og unge? I Backe-Hansen, E. & Frønes, I (Red.), *metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 11-32). Gyldendal akademisk.
- Brown, B. (2017). *Braving the Wilderness: The Quest for true belonging and the Courage to Stand Alone*. Random House.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselvers erfaringer med å være annerledes*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Danielsen, H. (2009). Byen som oppdragar: Mangfold, individualitet og kompetanse. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1). <https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4294>
- Døving, A. C. (Red.). (2022). *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene*. Universitetsforlaget.
- Erdal, B. M. (2022). «Kan man se norsk ut?»: Om norskhet som en referanse for rasisme. I A. C. Døving (Red.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (188-203). Universitetsforlaget.

- Eriksen, G. K. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (7), 104-116
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, M. I. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne* (s. 60-78). Universitetsforlaget.
- Hasund, I. K. (2020). «Jævla homo!»: Om gruppebaserte skjellsord. *Dembra-publikasjonen* (3).
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et "fargeblindt" Norge. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s.190-216). Fagbokforlaget.
- Hauan, S. L. & Anker, T. (2021). Fordommer mot religion. I M. V.D.Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s.84-103). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (Rapport nr. IS-2345)
- Hilt, T. L. (2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Hirsti, K. (2022, 22.februar). Mange med krøller og afro blir tatt i håret. NRK.
<https://www.nrk.no/kultur/xl/mange-med-krøller-og-afro-blir-tatt-i-haret-1.15855004#intro-authors—expand>
- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *YOUNG*, 29(5), 475–489.
<https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – menneskeverdet*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Lenz, C. & Moldrheim, S. (2019). «Nulltoleranse» – fra lydighet til myndiggjøring. Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. *Dembra-publikasjon* (2).

- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. I Lidén, H., Lien, M., & Vike, H. (Red.), *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. (3.utg., s.68-87). Universitetsforlaget.
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124-141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Massao, B. P. (2022). Rasialisering: Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I A. C. Døving (Red.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene (107-120)*. Universitetsforlaget.
- Moldrheim, S. (2021). Ordet fanger: Om rasisme, ambivalens og tvetydighet. I M. Von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s.37-61). Universitetsforlaget.
- Myrebøe, T. & Røthing, Å. (2021). Hvor går grensen?: Læreres fortellinger om praksiser i møte med elevers nedsettende ytringer om minoritetsgrupper. I M. Von der Lippe (Red.), *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (s.62-83). Universitetsforlaget.
- Nadim, M. & Fladmoe, A. (2021). Mobbing og hatytringer blant skoleungdom i Oslo: Betydningen av elevenes minoritetsbakgrunn og skolekonteksten. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 129-149. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-02-03>
- Nielsen, B. H. (Red.). (2014). *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.
- Rambøll. (2016). *Kasusundersøkelse: Innføringstilbud for minoritetsspråklige elever*. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/20161107_endelig-rapport_kasusundersokelse.pdf
- Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>

- Ramirez, C. (2022). Fargeblindhet i norsk skole. I A. C. Døving (Red.), *Rasisme: fenomenet, forskningen, erfaringene* (378-389). Universitetsforlaget.
- Rødal, A., Ulfsnes, K-A. & Grefsgård, U. (2018, 26.september). Fritidsaktiviteter er viktig for skolegang og utdanningsvalg. Hentet 4.mai 2023:
<https://www.uv.uio.no/iped/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/fritidsaktiviteter-og-utdanningsvalg.html>
- Salole, L. (2020). *Cross cultural kids: En bok for deg som vokser opp med flere kulturer*. Gyldendal.
- Salole, L. (2021). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2.utg.). Gyldendal.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2.utg.). Gyldendal.
- Sibeko, J. G. & Eriksen, G. K. (2022). Innganger til en antirasistisk undervisning. I B. Goldschmidt-Gjerløw, G. K. Eriksen & K. M. Jore (Red.), *Kontroversielle, emosjonelle og sensitive tema i skolen* (s.33-51). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, W. S. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & P. C. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s.91-103). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 02.september). Innføringstilbud til minoritetsspråklige elever. Hentet 15.mars 2022 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Innforingstilbud-til-minoritetsspraklige-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31.mars). *Tilpasset opplæring*. Hentet 9.mai 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Von der Lippe, M. (Red.). (2021). *Fordommer i skolen: gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering*. Universitetsforlaget.
- Wærdahl, R. (2016). The invisible immigrant child in the Norwegian classroom: Losing sight of Polish children's immigrant status through unarticulated differences and behind good intentions. *Central and Eastern European Migration Review*, 5(1), 93-108.

Yuval-Davis, N. (2006). Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. <https://doi.org/10.1080/00313220600769331>

Ytrehus, L.A. (2001). Innledning: Forestillinger om «den andre». I L.A. Ytrehus (red), *Forestillinger om «den andre»: Images of Otherness* (s.10-31). Høyskoleforlaget.

Åberg, B. I. (2021). Imagined sameness or imagined difference? Norwegian social studies teachers' views on students' cultural and ethnical backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(4), 178-198. <https://doi.org/10.11576/jsse-4186>

Vedlegg

Vedlegg A

28.10.2022, 12:26

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [Inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
744963	Standard	13.09.2022

Prosjektittel

Inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

Behandlingsansvarlig institusjon

NLA Høgskolen AS

Prosjektansvarlig

Hilde Danielsen

Student

Ronja Kvamme

Prosjektperiode

05.09.2022 - 22.11.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Rettslig grunnlag

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

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 22.11.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet frem til 22.11.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. I utvalg 2 (lærere) vil de registrerte selv samtykke til deltakelsen. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

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

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra de foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

PERSONVERNPRINSIPPER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6303c4d4-a760-4048-a2a9-cd856acb5d2d>

1/2

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelse og erfaring med inkludering og tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Ronja Kvamme og jeg er masterstudent i samfunnsfag for lærere i grunnskolen ved NLA-høgskolen. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan nyankomne elever opplever og erfarer inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasser til det ordinære løpet. Jeg vil i mitt masterprosjekt også inkludere et utvalg av lærere sitt perspektiv. Min motivasjon for masterprosjektet er å undersøke hvordan vi kan inkludere og sikre et likeverdig opplæringstilbud til minoritets elever, samtidig som at de skal få et helhetlig utbytte av skolegangen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA-høgskolen i Bergen. Veileder Hilde Danielsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er/har vært lærer i innføringsklasse eller i en ordinær klasse som har elever som har gått i innføringsklasse. Jeg ønsker å intervju totalt fire lærere med denne erfaringen. Du har viktig kunnskap og erfaringer fra et felt jeg ønsker å undersøke mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju som har en varighet på ca. 1,5 time. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer innenfor temaene inkludering og tilhørighet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptaker slik at viktig informasjon ikke blir oversett. Lydfilen vil senere bli transkribert. Dersom du ikke godkjenner at intervjuet blir tatt opp på lydopptaker, vil jeg skrive notater underveis. All personlig informasjon om personer som deltar vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle opplysninger om deg vil i mitt masterprosjekt bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte meg på e-post ronja-kvamme@hotmail.com

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil kun være jeg, Ronja Kvamme, som har tilgang til lydopptaket som er tatt i intervjuet. Når intervjuet blir transkribert til tekst, vil navnet ditt erstattes med en kode eller et fiktivt navn. Tekst-utgaven av intervjuet vil dermed være anonymisert. Dette vil også veilederen min kunne lese uten at hun kan spore det tilbake til deg.

Opptaket av intervjuet vil være lagret og adskilt fra øvrige data om deg, på en databehandler kalt Nettskjema. I mine endelige publikasjoner vil skolen du er ansatt på og du som lærer ikke kunne identifiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 22.11.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptaket vil slettes, men den anonymiserte transkripsjonen av intervjuet kan bli gjenbrukt i forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA-høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NLA-høgskolen ved Ronja Kvamme (ronja-kvamme@hotmail.com) og Hilde Danielsen (Hilde.danielsen@nla.no)
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, tlf. 55 54 07 49, e-post: personvernombud@nla.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hilde Danielsen
(Veileder)

Ronja Kvamme

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse*, som skal resultere i en masteroppgave og forskning. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervju
- at intervjuet kan lagres etter prosjektslutt, til forskning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

Inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse

TIL FORELDRE/FORESATTE

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers opplevelse og erfaring med inkludering og tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Ronja Kvamme og jeg er masterstudent i samfunnsfag for lærere i grunnskolen ved NLA-høgskolen. Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan nyankomne elever opplever og erfarer inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasser til det ordinære løpet. Jeg vil i mitt masterprosjekt også inkludere et utvalg av lærere sitt perspektiv. Min motivasjon for masterprosjektet er å undersøke hvordan vi kan inkludere og sikre et likeverdig opplæringstilbud til minoritetselever, samtidig som at de skal få et helhetlig utbytte av skolegangen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NLA-høgskolen i Bergen. Veileder Hilde Danielsen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi ditt barn har erfaring med å gå innføringsklasse, og går nå i en ordinær klasse. Jeg ønsker å intervju 4-5 elever med denne erfaringen. Ditt barn har verdifull kunnskap og erfaringer som jeg ønsker å få innsikt i og bruke i mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn deltar på et intervju som har en varighet på ca. 30 min. Intervjuet vil inneholde spørsmål om erfaring fra innføringsklassen, overgangen til – og erfaring fra det ordinære løpet.

Dersom du godkjenner det vil intervjuet bli tatt opp på lydopptaker, slik at viktig informasjon ikke blir oversett. Lydfilen vil senere bli transkribert. All personlig informasjon om personer som deltar vil bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven.

Dersom du ikke godkjenner at intervjuet blir tatt opp på lydopptaker, vil jeg skrive notater underveis.

Som foresatt kan du få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Alle opplysninger om deg vil i mitt masterprosjekt bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte meg på e-post ronja-kvamme@hotmail.com

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil kun være jeg, Ronja Kvamme, som har tilgang til lydopptaket som er tatt i intervjuet. Når intervjuet blir transkribert til tekst, vil navnet ditt erstattes med en kode eller et fiktivt navn. Tekst-utgaven av intervjuet vil dermed være anonymisert. Dette vil også veilederen min kunne lese uten at hun kan spore det tilbake til deg.

Opptaket av intervjuet vil være lagret og adskilt fra øvrige data om deg, på en databehandler kalt Nettskjema. I mine endelige publikasjoner vil opplysninger som hjemland, kjønn og alder publiseres. Det vil ikke være opplysninger om hvilken skole eleven går på.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 22.11.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Lydopptaket vil slettes, men den anonymiserte transkripsjonen av intervjuet kan bli gjenbrukt i forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NLA-høgskolen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- NLA-høgskolen ved Ronja Kvamme (ronja-kvamme@hotmail.com) og Hilde Danielsen (Hilde.danielsen@nla.no)
- Vårt personvernombud: Inger-Johanne Gamlem Njau, tlf. 55 54 07 49, e-post: personvernombud@nla.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Hilde Danielsen
(Veileder)

Ronja Kvamme

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om *prosjektet Inkludering og sosial tilhørighet i overgangen fra innføringsklasse til ordinær klasse*, som skal resultere i en masteroppgave og forskning. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker, på vegne av mitt barn, til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervju
- at intervjuet kan lagres etter prosjektslutt, til forskning

Jeg sier på vegne av, ja til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide lærer i ordinær klasse

1. Bakgrunn

- a. Utdanning og videreutdanning.
- b. Kurs/annet knytt til innføringsklasser
- c. Hvor lenge har du jobbet med nyankomne elever?

2. Hva vet du om elevene før de kommer i ordinært løp, faglig og sosialt?

- a. Hva legger du vekt på når elevene begynner i den ordinære klassen? Sosialt? Faglig?
- b. Hvordan opplever du at tilbudet om innføringsklasser påvirker elevenes sosiale og faglige forhold til ordinær klasse?
- c. Kan du fortelle om utfordringer du opplever knyttet til tilpasset opplæring av nyankomne elever i det ordinære løpet?

3. Hvordan jobber du for at elevene skal føle sosial tilhørighet i klassen?

- a. Hva tenker du om forskjellen på faglig og sosial inkludering? Er en av de viktigere enn den andre?
- b. Er det noen områder skolen kan bli bedre på, slik at man sikrer en mer fullstendig inkludering?
- c. Hva mener du kan være årsaken til at elever ikke opplever sosial tilhørighet?

4. Har du opplevd noen konkrete episoder med utfordringer rundt samspillet mellom elevene med norsk bakgrunn og elevene med innvandrerbakgrunn?

- a. Hvordan opplever du at de eksisterende elevene møter elevene fra innføringsklassen?
- b. Hvordan kan du som lærer bidra til at elevene anerkjenner og inkluderer hverandre?
- c. Føler du at skolen du jobber på har nok kompetanse/ressurser til å ivareta nyankomne elever? Til å bidra til at klassen skaper et inkluderende miljø? Hva skulle du ønske var annerledes?

5. Avslutning

- a. Hvilke faktorer mener du kan bidra til en bedre overgang fra innføringstilbudet til ordinær klasse?
- b. Eventuelle avsluttende kommentarer?

Intervjuguide lærer i innføringsklasse

1. Bakgrunn

- a. Utdanning og videreutdanning
- b. Kurs/annet knytt til innføringsklasser.
- c. Hvor lenge har du jobbet som lærer i innføringsklasse?

1. Kan du fortelle litt om hvordan en typisk overgang fra innføringsklasse til ordinær klasse?

- a. Hva vet du om barna før de kommer i innføringsklassen?
- b. Hvordan sørger dere for at elevene opplever sosial og faglig tilhørighet i innføringsklassen?
- c. Hvordan legger dere til rette undervisningen for hver enkelt elev i innføringsklassen?
- d. Hvordan forbereder dere elevene på overgang til det ordinære løpet?

2. Hvordan jobber du for at elevene skal føle sosial tilhørighet på skolen?

- a. Hva mener du kan være årsaken til at elever ikke opplever at de blir inkludert/sosial tilhørighet?
- b. Hvordan kan du som lærer bidra til at elevene anerkjenner og inkluderer hverandre?
- c. Hva tenker du om forskjellen på faglig og sosial inkludering? Er en av de viktigere enn den andre?
- d. Hvordan fremmer dere utvikling av norsk kultur og identitet for elevene? Hvordan oppmuntres de til å ivareta egen kultur?

3. Har du opplevd noen konkrete episoder rundt samspillet mellom elevene med norsk bakgrunn og elevene med innvandrerbakgrunn?

- a. Har du erfart at elever med innvandrerbakgrunn søker fellesskap med hverandre? Hva kan i tilfelle være årsaken til det?
- b. Hvordan opplever du at de eksisterende elevene møter elevene i innføringsklassen?
- c. Føler du at skolen du jobber på har nok kompetanse/ressurser til å ivareta nyankomne elever? Til å bidra til et inkluderende miljø? Hva skulle du ønske var annerledes?

4. Avslutning

- a. Hvilke faktorer mener du kan bidra til en bedre overgang fra innføringstilbudet til ordinær klasse?
- b. Eventuelle avsluttende kommentarer?

Intervjuguide elever

1. Bakgrunn

- a. Kan du begynne med å fortelle litt om deg selv?
 - Alder
 - Hvilket land kommer du fra?
 - Hvilket språk snakker du?
 - Fritidsaktiviteter
- b. Kan du fortelle om hvordan det var å begynne på denne skolen?
- c. Hvor lenge gikk du i innføringsklassen, og hvor lenge har du gått i denne klassen?

2. Kan du fortelle litt om hva man lærer i innføringsklassen?

- a. Hva synes du var det beste med innføringsklassen?
- b. Var det noe du ikke likte med innføringsklassen? Vil du fortelle hvorfor?
- c. Ble du kjent med eller fikk du venner i innføringsklassen?
 - Er du fortsatt venner med noen av elevene du ble kjent med i innføringsklassen?
- d. Hvordan synes du fagene var i innføringsklassen? Hva synes du var lett? Hva synes du var vanskelig?
- e. Hvis du kunne endret en ting med innføringsklassen, hva ville det vært?

3. Hva var den største forskjellen fra innføringsklassen og denne klassen, for deg?

- Hvordan var overgangen til denne klassen? (Plutselig/har hatt hospitering/kjent)
- a. Hvordan tenkte du at det ville bli når du skulle begynne i denne klassen?
 - Var det slik du hadde sett for deg? Er klassen større?
- b. Hvordan tok læreren og de andre elevene deg imot?
- c. Føler du at du kjenner de i klassen?
 - Gikk det fort eller tok det tid? Har du en god venn i klassen?
- d. Syns du det viktig å være god i norsk for å bli venn med norske elever?
- e. Er det noen fag/noe annet du synes er vanskelig i den nye klassen?
 - Hva er det som gjør at disse fagene er vanskelig?
 - Hjelper læreren deg til å syns de blir mindre vanskelige?
- f. Føler du deg som en del av klassen?
 - Hva gjør at du føler/ikke føler deg inkludert i klassen? Gjør læreren noe som gjør at du føler deg inkludert?
- a. Er det noe mer du vil fortelle om?