



Inkludering i skolen

- En studie av sosial og kulturell tilhørighet i en skolekontekst

Houshyar Sabetrasekh

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i flerkulturelt arbeid

Antall ord: 30142

25. mai 2020

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Innhold

Sammendrag.....	V
Forord.....	IX
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn, motivasjon og formål for valg av oppgavens tema.....	2
1.2 Oppgavens avgrensninger.....	6
1.3 Oppbygging av oppgaven – disposisjon.....	7
2 Teoretisk tilnærming.....	8
2.1 Teorien om The Need to Belong.....	8
2.2 Interseksjonalitet.....	9
2.3 Kultur som forklaringsbegrep.....	9
2.4 Third Culture Kids.....	11
2.5 Sosialiseringsteorien.....	11
2.6 Sosial bytteteori.....	12
2.7 Teorier om selvfølelse og selvoppfatning og Maslows behovsteori.....	14
2.8 Interkulturell kompetanse.....	15
2.9 Sosialiseringsperspektivet i Overordnet del av Den Nye Læreplanen.....	16
2.10 Oppsummering av kapittel 2.....	17
3 Metodisk tilnærming.....	19
3.1 Kvalitative intervjuer.....	19
3.2 Valg av intervjuobjekter.....	20
3.3 Intervjuguide.....	21
3.4 Gjennomføring.....	21
3.5 utfordringer med kvalitative intervjuer.....	23
3.6 Lydopptak og transkribering.....	24
3.7 Kategorisering.....	25
3.8 Reliabilitet og validitet.....	25
3.9 Oppsummering av kapittel 3.....	26

4	Presentasjon, analyse og drøfting av datamaterialet	28
4.1	Informantenes oppfatning av inkludering: Positive kjennetegn	30
4.1.1	Anerkjennelse/følelsen av å være inkludert	32
4.1.2	<i>Gruppering</i> som inkluderende faktor	35
4.1.3	Relasjoner og det sosiale miljøet blant elevene	38
4.1.4	Sosiale medier som inkluderende faktor	41
4.2	Informantenes oppfatning av ekskludering: Negative kjennetegn	43
4.2.1	Negativ selvfølelse	45
4.2.2	Hindringer knyttet til kultur og religion	47
4.2.3	Utfordringer knyttet til foreldrerolle	50
4.2.4	Manglende språkferdigheter og faglige utfordringer	52
4.2.5	Gruppering som ekskluderende faktor	53
4.2.6	Sosiale medier som ekskluderende faktor	55
4.2.7	Sosial kontroll	57
4.2.8	Oppsummering av kapittel 4	60
5	Fellesskapende aktiviteter	62
5.1	Elevenes ideer om hva som kan fremme inkludering.....	62
5.2	Å skape gode holdninger: Viktigheten av å tilegne seg interkulturell kompetanse ..	66
5.3	Oppsummering av kapittel 5.....	71
6	Avslutning og veien videre	72
	Veien videre	74
	Litteraturliste	75
	Vedlegg:	83

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar sikte på å få frem elevenes synspunkter på- og meninger om faktorer som fremmer og hemmer inkludering i deres læringsmiljø.

Problemstillingen som danner grunnlaget for min masteroppgave, er følgende:

Hvilke faktorer fremmer og hemmer inkludering i en flerkulturell skole?

For å belyse problemstillingen har jeg benyttet meg av følgende underspørsmål:

- *Hva legger elevene selv i begrepene inkludering og ekskludering?*
- *Hvilke erfaringer har elevene med egen eller andres inkludering og ekskludering?*
- *Hvilke konkrete forslag til inkluderingsfremmende tiltak har elevene?*

Problemstillingen til denne oppgaven innebærer et flersidig perspektiv, i og med at inkludering av alle elever i en flerkulturell skole byr på en del dilemmaer, og at det ikke alltid finnes konkrete løsninger på alle utfordringene. En god løsning i én konkret situasjon kan ikke alltid anvendes i en annen kontekst, en vurdering av den konkrete situasjonen man befinner seg i. Når det gjelder informantene i denne studien var det flere elever som var opptatt av sine foreldres kultur og tradisjoner på den ene siden, men det var også noen elever som ikke ønsket å gå inn på temaer de opplevde som sensitive. Et annet eksempel som bekrefter at det finnes et dilemmaperspektiv i arbeidet med temaet inkludering i en flerkulturell skole, er at på den ene siden var det flere informanter som mente at noen av deres medelever selv velger å være alene. Normen er imidlertid at elever finner trygghet i nærvær og samarbeid med andre elever på skolen.

I denne masteroppgaven har jeg valgt å bruke kvalitativ metode, som inkluderer tre individuelle- og tre gruppeintervjuer med til sammen 17 ungdomsskoleelever fra tiende trinn på en ungdomsskole på Østlandet. Dataene fra studien blir analysert på en fenomenologisk tilnæringsmåte.

Hovedfunnene fra datamaterialet indikerer at faktorer som anerkjennelse, gruppering, relasjoner, sosiale medier, negativ og positiv selvfølelse, sosial kontroll, språkferdigheter og kommunikasjonskompetanse, og fremfor alt interkulturell kompetanse, er faktorer som er avgjørende for inkludering i en flerkulturell skolekontekst.

Elevenes manglende deltakelse i skolens fellesskap kan føre til negativ selvfølelse og ekskludering. Derfor ønsker de fleste av informantene at skolen, gjennom iverksetting av fellesaktiviteter, utvikler en fellesstruktur som bidrar til inkludering av alle elevene i skolemiljøet. Et viktig poeng som trekkes frem i nesten alle utsagnene, er at elevene ønsker å ha et skolemiljø som er preget av en god inkludering av alle.

Abstract

The purpose of this study is to realize the students' views and opinions on factors that promote and inhibit inclusion in their school environment.

The main research question for my master's thesis is the following: *What factors promote and inhibit inclusion in a multicultural school?*

To clarify this research question, I have used the following sub-questions:

- *How do the pupils themselves understand the terms inclusion and exclusion?*
- *What experiences do the pupils have with their own or others' inclusion and exclusion?*
- *What specific ideas do pupils have about the factors that promote inclusion?*

The research question for this thesis involves a multi-faceted perspective, since the inclusion of all pupils in a multicultural school presents many dilemmas, and due to the fact that there are no concrete solutions to all the challenges. A good solution in a specific situation cannot always be used in another context without considering that specific situation one is in. As for the participants in the interviews in this research, for example, there were several pupils who were concerned about their parents' culture and traditions on the one hand, but there were also some pupils who were reluctant to comment on this issue. Another example that confirms that there is a dilemma perspective in working on the topic of inclusion in a multicultural school, is that several informants felt that some of their fellow-pupils choose to be alone, while others find security in the presence or cooperation with other pupils at the school.

In this study, I have chosen to use a qualitative method that includes three individual- and three group interviews with a total of 17 teenagers from the tenth grade of a secondary school in Eastern Norway.

The data from the research is analyzed in a phenomenological approach. The main findings from the data indicate that factors such as *recognition, grouping, relationships, social media, negative and positive self-esteem, social control, language skills and communication skills, and not least intercultural competence*, are factors that are crucial for inclusion in a multicultural school context.

The lack of the pupils' participation in the school's social life can lead to negative self-esteem and exclusion for them. Therefore, the informants in this research request that their school, through implementation of common activities for the pupils develop a common structure that contributes to the inclusion of all students in the school environment. An important issue that is highlighted in almost all statements, is that all the pupils are willing to have a school characterized by a good inclusion of all.

Forord

«Betrakt mennesket som en gruve rik på edelstener av uvurderlig verdi. Utdannelse, kan bringe den til å åpenbare sine skatter og sette menneskeheten i stand til å dra nytte av dem¹».

Bahá'u'lláh

Jeg valgte å begynne dette forordet med et velegnet sitat som, i mine øyne, gjenspeiler et verdifullt syn som en flerkulturell skole bør ta i betraktning i sin praksis.

Her vil jeg gjerne rette min takknemlighet til min veileder ved Vitenskapelig høgskole (VID), Ellen Vea Rosnes, for uvurderlig støtte og konstruktive råd.

Jeg ønsker også å takke rektoren, hvis tillatelse gav meg mulighet til å gjennomføre feltarbeid på denne skolen. Jeg vil også takke de reflekterte ungdommene som med sin deltakelse dannet grunnlaget for denne masteroppgaven, samt min tidligere kollega, Jarl Larsen, for nyttige språklige kommentarer.

Takk til Lillestrøm kommune og Utdanningsdirektoratet for at de har gitt meg mulighet til å kombinere jobb og utdanning i forbindelse med denne masterutdanningen.

Sist, men ikke minst, vil jeg også uttrykke min takknemlighet til min kjære ektefelle, Mojgan, for hennes tålmodighet, og for at hun viste forståelse for min arbeidssituasjon i den krevende tiden jeg holdt på med denne oppgaven.

¹ Ref.: www.bahai.no

1 Innledning

En ny, *Overordnet del* av den generelle delen av Kunnskapsløftet², LK 06 (heretter: *Overordnet del*) ble fastsatt Høsten 2017. Den skal gradvis tre i kraft fra høsten 2020. I denne delen av læreplanen, som har tittelen *Et inkluderende læringsmiljø*, heter det: ”Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle” (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15)³. Det politiske kravet om inkludering i læringsmiljøet beskrives i dokumentet slik:

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelseser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.15).

Denne masteroppgaven tar for seg sosial og kulturell inkludering i en flerkulturell skole, og belyser faktorer som bidrar til vellykket inkludering eller en utilsiktet ekskludering i skolemiljøet. Den viser hvordan skolemiljøet, det vil si hvordan både elever, lærere og ledelse ved en skole kan bidra til- eller unnlate å sørge for god inkludering for alle.

Ut fra mine egne erfaringer som lærer i en flerkulturell skole, samt et mangeårig engasjement i utviklingen av flerkulturelt arbeid, anså jeg at det fremdeles var nødvendig med mer forskning omkring dette temaet i en norsk skolesammenheng. Med dette utgangspunktet har jeg utarbeidet følgende problemstilling for min studie:

Hvilke faktorer er det som fremmer og hemmer inkludering i en flerkulturell skolekontekst?

Sosial inkludering i en skolekontekst handler om positive elev-elev-relasjoner og/eller relasjoner mellom elever og lærere. Det dreier seg om elevenes relasjoner som en faktor som fremmer en følelse av tilhørighet, tilegnelse av sosiale ferdigheter og deltakelse i fellesskapet i skolemiljøet. Hildegunn Fandrem (2011) beskriver hvordan det, over tid, etableres en jevnlig kontakt mellom elever med ulik kulturell bakgrunn i skolen. Friminuttene trekkes frem som en

²Kunnskapsløftet LK 06 er en norsk skolereform fra 2006

³<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

viktig arena som fremmer vennskap og sosial inkludering blant elevene i skolemiljøet. Sosial og kulturell inkludering av elevene er et viktig tema i Opplæringslovens §9a-3, som pålegger skolen å *arbeide aktivt for å fremme et godt psykososialt miljø, slik at den enkelte elev kan føle trygghet og sosial tilhørighet* (Opplæringsloven, 1998).

Forholdene på skolen og den daglige interaksjonen er avgjørende for konstruksjon av barn og ungdoms identitet. De fleste norske skoler i dag er et fellesskap av elever og lærere som har ulik bakgrunn med tanke på religion, kultur, språk og etnisitet. I noen deler av landet merker vi at ulikhet kan bli normen for en flerkulturell skole, noe som kan innebære både ekstra utfordringer, men også fordeler. Datamaterialet fra min forskning viser en klar sammenheng mellom faktorer som *kultur, religion, språkferdigheter, familierelasjoner, sosiale medier, gruppetilhørighet, deltakelse i organiserte fellesaktiviteter, holdninger, og inkludering* i en skolekontekst og i samfunnet for øvrig.

Norske skoler i dag er kanskje av de mest flerkulturelle arenaene som finnes. Flerkulturelle kontekster kan betraktes som en berikelse for samfunnet, samtidig som de kan også medføre utfordringer rep. Derfor er det av stor betydning at skolens ansatte innehar en interkulturell kompetanse som kan bidra til kvalitetssikring av deres praksis, herunder nødvendig kunnskap som kan bidra til å håndtere utfordringene på en profesjonell måte. Med min flerkulturelle bakgrunn og en mangeårig erfaring fra arbeid i skolen, vil jeg med denne masteroppgaven yte mitt bidrag til utviklingen av dette forskningsfeltet.

1.1 Bakgrunn, motivasjon og formål for valg av oppgavens tema

Bakgrunnen for valg av tema var mitt engasjement i et prosjekt som omhandlet inkludering av ungdom i et samfunn som er preget av ulike kulturer. Prosjektet ble bestilt av Skedsmo kommune⁴ våren 2017. Prosjektets tittel var «*Kartlegging av sosial og kulturell tilhørighet – inkludering i et flerkulturelt samfunn*». Hovedformålet for prosjektet var å kartlegge beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer som var avgjørende for inkludering av ungdommene i lokalsamfunnet. Med dette ønsket kommunen å sette inn tiltak som skulle være forebyggende mot radikaliserings av ungdom, samt å sikre god sosial inkludering av ungdom i samfunnet. Omtrent sytti elever i aldersgruppen 14-17 deltok i prosjektet som intervjuobjekter. I tillegg stilte noen representanter fra frivillige organisasjoner, noen foreldre og foresatte, ansatte fra

⁴Etter kommunesammenslåingen av 01.01.2020 har Skedsmo kommune fått navnet Lillestrøm kommune.

fylkeskommunen og kommunen som informanter i dette kommunale prosjektet. Resultatene i undersøkelsen avdekket avvik på flere områder som var knyttet til sosial inkludering av ungdommene i samfunnet. Kommunen har utarbeidet en rapport om dette prosjektet med tittelen *Ung i Skedsmo, kartlegging av sosial og kulturell tilhørighet*, 2017⁵.

I forbindelse med utarbeidelsen av denne masteroppgaven har jeg foretatt et omfattende litteratursøk og lest fagbøker som er relevante til oppgavens tema. For eksempel, Ainscow & Miles (2008), Baumeister & Leary (1995), Hoëm (1978, 2010), Dahl (2015), Dahl & Habert, (1994), Dahl, Jensen & Nynäs (2006), Dahl mfl. (2006), Nordahl (2000), Eriksen & Sajjad T.A. (2003), Eriksen & Sørheim (2006), Fandrem (2011), Hijöer (1990), Skaalvik og Skaalvik (2018), Kvale, & Brinkmann (2015), Mitchell & Sutherland (2020), Postholm (2005), Deci (2012), Dypedahl & Bøhn (2017), Pollock, Van Reken & Pollock (2017), Forsyth (2014), Salo-Lee (2006), Salole (2018, 2020), og flere. Sammen med disse har jeg benyttet meg av ulike offentlige dokumenter fra Utdanningsdirektoratet, NOU-er, etc.). I tillegg ble flere norske studier i forbindelse med temaet *sosial inkludering* også benyttet.

Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), har gitt ut to rapporter som har spesiell relevans for denne oppgaven (Strandbu og Bakken 2007 og 2015). Ungdommenes forhold til deltakelse i organiserte aktiviteter og trening har gitt nyttige bidrag til min forståelse av inkludering. Mesteparten av analysene i Nova Rapport 2015 er viet til studien av kjønnsforskjeller blant ungdommer med innvandrerbakgrunn som vokser opp i et flerkulturelt samfunn.

Ung i Oslo 2015 og 2018 er også omfattende ungdomsundersøkelser som involverer henholdsvis ca. 24000 og 26000 ungdommer i alderen 14-17 år som er bosatt i Oslo (*Ung i Oslo* 2015. NOVA Rapport 8/15 og *Ung i Oslo* 2018. NOVA Rapport 6/18). Formålet med disse studiene var å kartlegge ulike sider ved ungdommenes levekår og hverdag, for å forske på de endringene som skjer i deres liv ved å sammenlikne resultatene med tidligere *Ung i Oslo*-undersøkelser. Rapportene fra *ungdata* 2015 studerer også hvordan ungdommer på ulike klassetrinn (i alderen 14-17) opplever sin hverdag på skolen. I tillegg tar undersøkelsen for seg likheter og ulikheter blant ungdommer ut fra deres sosiale og etniske bakgrunn (*Ung i Oslo* 2015. NOVA Rapport 8/15).

⁵<http://kriminalitetsforebygging.no/dokumenter/ung-i-skedsmo-kartlegging-av-sosial-og-kulturell-tilhorighet-inkludering-i-et-flerkulturelt-samfunn/>

*Elevundersøkelsen PISA*⁶ (Programme for International Student Assessment) er en anonym elevundersøkelse som gjennomføres hvert 4. år, og måler 15-åringenes faglige kompetanse i lesing, naturfag og matematikk. I tillegg gir den informasjon om andre viktige forhold, som det sosiale miljøet på skolen. Derfor betrakter jeg denne som relevant for min oppgave. Ifølge PISA-rapporten (2019) deltok rundt 600 000 15-åringer i 79 land i undersøkelsen i året 2018. Det var ca. 5800 elever (15-åringer) fra 250 skoler i Norge som deltok i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet 2019).

Disse studiene er verdifulle bidrag i arbeidet med flerkulturelle kontekster. Likevel er det behov for å gå mer i dybden på temaet barn og unges inkludering i en flerkulturell skole. I min studie søker jeg å belyse temaet inkludering i et flerkulturelt skolemiljø. Mer spesifikk forskning vil gi mer kunnskap om- og en bedre forståelse av ungdommers personlige opplevelser og erfaringer.

Skolen jeg brukte som forskningsarena, var et velegnet sted å utføre feltarbeid, i og med at nesten halvparten av elevene der hadde bakgrunn fra flere kulturer. De fleste elevene som hadde flerkulturell bakgrunn på denne skolen, var norskfødte som har innvandrerforeldre⁷. I tillegg var det en del nyankomne elever fra ulike land. Dette er en hensiktsmessig kontekst å utforske for å få en bedre forståelse av ungdommenes forståelse av-, opplevelser rundt- og synspunkter på inkludering i et flerkulturelt læringsmiljø. Siden jeg var interessert i å observere hvordan disse ungdommene kommuniserte med hverandre, falt valget på tre gruppeintervjuer⁸ og tre individuelle intervjuer.

For å beskrive skolekonteksten, relaterer jeg min oppgave til både norsk og internasjonal litteratur fra 1980-årene til litteratur som har blitt publisert så nylig som høsten 2019. Det er mest relevant å vektlegge den nyeste litteraturen som legger agendaen for norske skoler.

Verdier og prinsipper for grunnopplæringen som er nedfelt i Den overordnede delen av den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2017), og skal iverksettes fra høsten 2020⁹ er aktuell for denne forskningen. I tillegg er den nyeste undersøkelsen av Ungdata (Andres Bakken 2019) relevant.

⁶PISA er en anonym elevundersøkelse som gjennomføres hvert 4. år. I utgangspunktet måler denne elevundersøkelsen 15-åringenes faglige kompetanse i lesing, naturfag og matematikk. Samtidig gir den også informasjon om andre viktige forhold, som det sosiale miljøet på skolen og den sosiale bakgrunnen til elevene. Begrunnelsen for denne kombinasjonen er at disse to faktorene har betydning for resultatene som kommer ut av undersøkelsen. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) deltok rundt 600 000 15-åringer i 79 land i undersøkelsen i året 2018. Det var ca. 5800 elever (15-åringer) fra 250 skoler i Norge som deltok i undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

⁷«SSB bruker begrepene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Resten er gruppert under den øvrige befolkningen» (SSB).

⁸En beskrivelse som gjelder planlegging og gjennomføring av gruppeintervjuene blir nedfelt i kapittel tre.

⁹<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

I oppgaven legges det vekt på sosiokulturelle perspektiver ved elevenes inkludering eller ekskludering, ut fra den teoretiske tilnærmingen som vil bli presentert i kapittel tre. I tillegg til den ovennevnte litteraturen har følgende norske og internasjonale studier knyttet til ungdommer vært med på å åpne forskningsfeltet for meg: Ungdata 2019, PISA 2019, Ung i Oslo 2015, Ung i Oslo 2018, Sagatun, Kolle, Andersen, Thoresen, & Sjøgaard, 2008. Deler av dette er kilder til den teoretiske tilnærmingen og inspirasjon i analyseprosessen, og blir referert til senere i denne masteroppgaven.

Tilfanget av forskningslitteratur om inkludering i en skolekontekst er relativt stort. Likevel er jeg, ut fra min erfaring innen dette fagfeltet, fortrolig med at det fortsatt er stort behov for forskning gjennomført med ungdom selv som informanter. Dette for å undersøke deres egne opplevelser av å være inkludert eller ekskludert i skolemiljøet.

Ifølge Thomas Nordahl (2000) kommer betydningen av «jevnalderfellesskapet» tydelig frem når elevene selv vurderer sine egne erfaringer og sin egen sosiale kompetanse på skolemiljøet. Ungdommenes *sosiale kompetanse* i interaksjon med andre (jevnaldrende) ungdommer er forskjellig fra sosial kompetanse sammenliknet med lærere og andre voksne (ibid.). Vurdering av sosial kompetanse i ungdommenes øyne handler om faktorer som empati, evnen til å etablere vennskap med andre jevnaldrende, å gjøre seg attraktiv for medelever, og lignende. I tillegg er det viktig å ta i betraktning at det er et tilpassingskrav fra ungdomsmiljøet til de jevnaldrende ungdommene. Med andre ord er det viktig for ungdom å høre til en gruppe av jevnaldrende venner for å oppleve samvær og interaksjon med dem, for «å være en av dem» (Pedersen, 1998). Den beste måten å lære om virkeligheten av disse dimensjonene i ungdommenes hverdag, er å få høre fra dem selv. Dette var den viktigste grunnen som motiverte meg til valg av informanter for min studie.

Temaet inkludering er omfattende og har mange aspekter. Denne oppgavens problemstilling avgrenser integrering til kun det sosiale (ikke-faglige) aspektet av inkludering. I en slik oppgave var det nødvendig å ha et undersøkelsesområde som kunne gi meg som forsker mulighet til å gå dypere inn i tematikken. *En omfattende problemstilling tillater bare en overflatisk behandling av temaet* (Brodersen mfl., 2007).

Som nevnt i forrige avsnitt var hovedpoenget med valg av tema for denne oppgaven et ønske om å lære mer om faktorer som hindrer og fremmer inkludering av ungdommer i en flerkulturell skole i Norge. Jeg ønsket å få frem elevenes synspunkter og meninger om det som fremmet og hemmet inkludering i deres læringsmiljø.

For å kunne avdekke hvordan ungdommene opplevde og forsto inkludering og ekskludering, var det viktig å stille noen enkle, klargjørende spørsmål gjennom intervjuene. Det var også et ønske om å innhente opplevelser rundt hvorvidt intervjuobjektene hadde sett andre medelever bli ekskludert¹⁰.

Studien tok sikte på enkeltelevenes personlige opplevelser og forståelse av inkludering eller mangel på inkludering i klasse- eller i skolemiljøet. Jeg ønsket også å finne ut hvilke faktorer informantene mente var viktige for å skape en god inkludering av alle elevene på skolen. For å kunne belyse problemstillingen benyttet jeg meg av følgende tre hovedspørsmål:

- Hvordan forstår elevene selv inkludering og ekskludering?
- Hvilke erfaringer har elevene med egen eller andres inkludering og ekskludering?
- Hvilke ideer har elevene om hvilke tiltak som fremmer inkludering?

Målet var å finne ut hvordan informantene forsto og opplevde ekskludering og inkludering, om de selv hadde opplevd dette, og om de hadde observert andre bli ekskludert eller inkludert. Dernest ble de spurt om hva de mente var viktig å gjøre for å skape en god inkludering av alle elever på skolen. En detaljert liste over oppfølgingsspørsmålene som ble stilt gjennom intervjuene er vedlagt på slutten av oppgaven¹¹.

1.2 Oppgavens avgrensninger

Ettersom denne studien baseres på hovedtemaet *sosial og kulturell inkludering*, har det vært avgjørende å gjøre en del avgrensninger i forhold til oppgavens omfang og rammer¹². Inkluderingsbegrepet i denne masteroppgaven er avgrenset til å dreie seg bare om de *kulturelle og sosiale* aspektene av inkludering blant ungdom i en skolekontekst.

Grunnet utfordringer rundt å skaffe samtykke fra foresatte (årsaker behandles nærmere i metodekapitlet), og for å gjøre forskningen mer håndterbar, intervjuet jeg kun elever på 10. trinn.

Begrensninger i valg av litteratur blir begrunnet og utdypet i oppgavens teorikapittel, kapittel 2. Der presenteres også relevante teorier, offentlige forskrifter og dokumenter.

¹⁰Spørsmål som ble brukt under intervjuene: vedlegg 4

¹¹Vedlegg 2 og 3 fra Intervjuguiden

¹² Denne masteroppgaven har et omfang på kun 30 studiepoeng.

1.3 Oppbygging av oppgaven – disposisjon

I store deler av oppgaven har jeg lagt vekt på å drøfte sosiale aspekter, (dvs. ikke-faglige aspekter) av de utvalgte teoriene for oppgaven. Kapittel 1 i oppgaven inneholder en innledning der jeg presenterer bakgrunn, motivasjon og formål for valg av tema og problemstilling. Kapittel 2 og 3 omhandler den teoretiske og den metodiske tilnærmingen i oppgaven. I den teoretiske tilnærmingen tar jeg opp teorier om sosialisering, sosialbytte, selvfølelse og selvoppfatning, samt sosialiseringsperspektivet i den nye læreplanen som skal iverksettes fra høsten 2020.

Kapitel 3 omhandler den metodiske tilnærmingen for oppgaven, og gir en beskrivelse angående valg av intervjuobjekter, fremgangsmåte, gruppeintervjuer, individuelle intervjuer og undersøkelsens *reliabilitet* og *validitet*.

Kapittel fire og fem er bygd på de tre første kapitlene, og tar for seg både presentasjon, analyse og drøfting av empiriske data fra undersøkelsen.

Etter litteraturlisten er vedlagt samtykkeskjema, intervjuguide og informasjonsskriv som er blitt brukt i denne studien.

2 Teoretisk tilnærming

Det finnes en betydelig mengde teoretisk litteratur om oppgavens tematikk, men jeg baserer meg på et selektivt utvalg som bidrar til en best mulig forståelse av temaet. Av denne grunn har jeg valgt å anvende teorier som er relevante i forhold til flerkulturelle kontekster, nemlig, *The Need to Belong*, *interseksjonalitet*, *Third culture kids*, *sosialiseringsteorien*, *sosial bytteteori* og teorier som handler om *selvfølelse*, *selvoppfatning* (herunder *Abraham Maslows behovsteori*) og tilnærminger til *interkulturell kompetanse*. I tillegg vil det gjøres rede for en del av sosialiseringsperspektivet fra den nye læreplanen som skal tas i bruk fra høsten 2020¹³. Med dette søker jeg å se om det er en sammenheng mellom elevenes synspunkter, og læreplanens teoretiske perspektiv, inkludert delen som omhandler sosialisering og inkludering i skolen. Jeg vil også vise til noen offentlige dokumenter (NOU-er) som sier noe om skolens rolle i integrering og inkludering av elevene på skolen. Disse teoretiske og formelle tilnærmingene er relevante da formålet er å utlede hvordan elevene opplever inkludering og ekskludering i skolen. Med andre ord vil disse teoriene legges til grunn for analysen og tolkningen av studiens datamateriale, i den hensikt å få en forståelse av temaet *inkludering i en flerkulturell skolekontekst*. Valg av dette materialet gir meg mulighet til å utforske ungdommenes relasjoner og holdninger i lys av temaet inkludering på en vitenskapelig måte.

Informantenes besvarelser gjennom intervjuene bekrefter relevansen av disse teoriene. I analysedelen vil jeg foreta en drøfting av informantenes meninger i lys av teoriene det redegjøres for i inneværende kapittel.

I det videre vil jeg gi en kort presentasjon av de teoriene som er mest relevante i forhold til elevbesvarelsene.

2.1 Teorien om *The Need to Belong*

Roy F. Baumeister og Mark R. Leary (1995) har presentert teorien *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*. Ifølge teorien har hvert enkeltmenneske et medfødt behov for tilhørighet, på samme måte som dets behov for næring. Behovet for tilhørighet er en viktig del av alle mennesker som handler om å etablere og vedlikeholde mellommenneskelige relasjoner. Det er internale mekanismer (*internal mechanisms*) i menneskene som fører dem til å søke tilhørighet i sosiale grupper, for å

¹³ Kilde: www.udir.no

opprettholde faste forhold og relasjoner blant dem (Baumeister & Leary, *ibid.*). Ut fra denne teorien følger det at behovet for tilhørighet er en vesentlig faktor som motiverer menneskene til å utføre målrettede aktiviteter som bidrar til å tilfredsstille behovet for tilhørighet. Imidlertid viser teorien at dersom behovet for tilhørighet ikke blir tilfredsstilt, blir individet isolert - noe som kan føre til utenforskap. Manglende følelse av tilhørighet i skolemiljøet kan føre til negative reaksjoner hos noen elever som ønsker å komme seg ut av utenforskap, og dermed søker tilhørighet i ekstreme miljøer (Baumeister & Leary, *ibid.*). Dette er et interessant tema i seg selv, som trenger omfattende forskning og vil kunne være gjenstand for videre studier innen temaet inkludering/ekskludering.

2.2 Interseksjonalitet

Den amerikanske kvinneverettighetskjemperen Kimberle Crenshaw introduserte teorien om interseksjonalitet på begynnelsen av 1980-tallet. Teorien handler om virkningen av sosiale faktorer som rase, etnisitet, kjønn, sosial klasse og religion på individenes livsvilkår (Kimberle Crenshaw, 1991). Crenshaw hevdet at svarte kvinner ble marginalisert og diskriminert, ikke bare ut fra deres hudfarge, men også deres kjønn og rase. Med andre ord var det en kombinasjon av flere sosiale kategorier som bidro til krenkelse av svarte kvinners liv og levekår (*ibid.*). Crenshaw (*ibid.*) forsket innenfor feminisme og studier innenfor kultur og integrering.

Interseksjonalitet vil være en relevant teori for analyse av de empiriske funnene i min studie, i og med at temaet for min studie i stor grad knyttet til de fleste faktorene som denne teorien tar opp. En nærmere redegjørelse av denne teorien gis under 4.2.3.

2.3 Kultur som forklaringsbegrep

Kultur handler om *«prosesser der et individ inngår i et samhandlingsforhold til kulturen omkring, der individet internaliserer denne kulturen og dermed mer eller mindre overlatt og målrettet formes til å bli medlem av den. Dette er prosesser der verdier og normer overføres, kunnskaper og ferdigheter utvikles og der det enkelte individs erkjennelse av egenverdi – dets identitet – etableres* (Aasen 2003, s. 81). Min oppfatning av kultur er i tråd med Aasens, som definerer begrepet som et grunnlag for etablering av enkeltindividets identitet.

I diskusjoner omkring møter mellom immigrantbarn og skolen får begrepene kultur og kulturelle forskjeller mye oppmerksomhet. Det finnes mange definisjoner av- og oppfatninger omkring kultur, men ofte mangler ordet *kultur* en dypere tilnærming. Nasjad Qureshi og Halvor Fauske (2010) peker på viktigheten av å finne ut hvilken betydning en kultur har, uten at den

blir nedvurdert eller overdrevet. Å se bort fra viktigheten av det kulturelle aspektet kan føre til at inkludering i flerkulturelle sammensetninger svekkes. Dersom det i en flerkulturell skole legges for mye vekt på kulturforskjeller, eller hvis den ikke tar hensyn til kultur, vil inkluderingsprosessen lide. Å legge for mye vekt på kulturbegrepet eller å ikke ta det i betraktning når det gjelder flerkulturelle sammensetninger, kan svekke inkluderingen. Skolen bør ta hensyn til elevenes kulturbakgrunn for å kunne tilrettelegge en konstruktiv læringsarena for dem. Samtidig kan et unaturlig «overfokus» på kultur oppleves stigmatiserende for de elevene det gjelder (ibid.).

Marianne Skytte (2008) påpeker at lærernes kultursyn er i stor grad avgjørende for deres arbeid. Dersom lærerne betrakter kultur som noe statisk, kan det føre til at de ser de flerspråklige elevene som «produkter av sine kulturer». Hildegunn Fandrem (2011) advarer mot en slik misforståelse og presiserer at et slikt syn kan føre til større avstand mellom majoritet og minoritet, i og med at den skaper et feilaktig bilde av realiteten.

En dynamisk forståelse av kultur betrakter derimot individer som *kulturelle blandingsprodukter* som innebærer preg fra både fortid og nåtid, i og med at de har med seg både erfaringer og opplevelser fra majoritetssamfunnet og foreldrenes eller hjemlandetets kultur (Thomas Hylland Eriksen & Sørheim, T. A., 2006).

Ut ifra en slik tilnærming og forståelse må skolen behandle flerkulturelle elever utfra deres totale, faktiske omstendigheter i stedet for deres kulturelle bakgrunn. I tillegg er det viktig å være oppmerksom på at forståelsen av den kulturelle bakgrunnen til andre mennesker kan oppnås i en kontekst og vil være forskjellig for ulike individer og i ulike situasjoner. For flerkulturelle elever i en norsk skolesammenheng vil faktorer som språkferdigheter, botid i Norge, foreldre, økonomi, religion, alder, kjønn, nettverk av venner, fritidsaktiviteter og lignende påvirke elevenes inkludering i læringsmiljøet være av sentral betydning. For eksempel vil de med kort botid (Utdanningsdirektoratet 2017) i Norge ha utfordringer med kommunikasjon. Her vil deres kulturelle bakgrunn fra hjemlandet være mer synlig og aktuell enn for de elevene som er født og oppvokst her, snakker flytende norsk, og har etablert en solid bosituasjon i Norge. I denne sammenheng bruker Fandrem (2011) begrepet *kultursensitivitet*. Hun peker på viktigheten av at vi må være bevisste på vårt eget kulturelle ståsted, samtidig som vi utviser en sensitivitet i møte med andre kulturer. Her er det viktig å være oppmerksom på at faktorer som lang botid og gode norskkunnskaper alene ikke garanterer at alle blir inkludert i skolemiljøet. Sterk familietilknytting, religiøse- og etniske nettverk, eller personlige preferanser og årsaker kan være faktorer som hindrer noen individer i å bli en del av fellesskapet

i det daglige miljøet. Kultur har både faste og variable aspekter; den må forstås som noe som stadig er i endring, og at den påvirker våre handlinger, med eller uten vår bevissthet.

2.4 Third Culture Kids

Ut fra datamaterialet er det relevant å trekke inn en kort diskusjon om begrepet «Third Culture Kids». Dette begrepet ble presentert av David C. Pollock, Ruth E. Van Reken og Michael V. Pollaock i 2001 for første gang. De definerer begrepet slik:

«Et trekulturelt barn (TKB) er en person som har tilbrakt en vesentlig del av utviklingsårene utenfor foreldrenes kultur. TKB-en har opparbeidet et forhold til alle kulturene uten å ha fullverdig eierskap i noen av dem. Selv om deler av hver kultur blir gjort til en del av TKB-ens livserfaring, vil følelsen av tilhørighet ligge i forholdet til andre mennesker med liknende bakgrunn» (Pollock & Reken, 2003, s. 27).

Formålet med Pollock & Rekens arbeid var å gi en beskrivelse av situasjoner som oppleves av barn som lever i en kultur forskjellig fra foreldrenes opprinnelige kultur. Ifølge Pollock (ibid.) har «det tredjekulturelle barnet» etablert et forhold til de ulike kulturene rundt seg, uten å ha en klar tilhørighet til noen av dem. Det som skjer her, er at barnet får noe av hver kultur, noe som fører til at det ikke kan oppleve en følelse av et fullverdig eierskap og tilhørighet overfor en bestemt kultur (ibid.).

2.5 Sosialiseringsteorien

Ifølge Aasen (2003) har sosialiseringsteorien forankring i sosiologien, og handler om prosesser som et barn opplever, samt måten det utvikler seg på i møte med omgivelsene rundt det. Teorien ble utviklet av flere teoretikere, blant annet av Anton Hoëm (1978) og deretter Thor Ola Engen (1994).

Sosialisering, ifølge Hoëm (2010, s. 176), er en utviklingsprosess som spiller en viktig rolle i livet til barn og ungdom. Den handler om både individets utvikling og om å bli inkludert i samfunnet. Det er åpenbart et utall forskjellige faktorer som har betydning for sosialiseringprosessen hos enkeltindividene i samfunnet. Med andre ord er inkludering av individene i samfunnet ikke alltid en selvfølge. Relasjonene mellom enkeltindivider, grupper og samfunn kan bli preget av spenning og disharmoni. Hoëm (2010: 31) peker på at den beste perioden i livet for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter er barndommen og ungdomstiden. Han hevder videre at sosialiseringprosessen har særlig stor betydning for nettopp denne perioden (Hoëm 2010: 31). En stor del av den *formelle sosialiseringen* foregår i skolen, mens den ikke-formelle

sosialiseringen skjer hjemme eller i samvær med venner. Hoëm (2010) karakteriserer sosialiseringen i vår tid som «*en livslang prosess for å holde tritt med samfunnsutviklingen*» (ibid. s. 32). Begrepet *identitet* og defineres videre som «... *et produkt av sosialiseringprosessen som er stadig i forandring*» (ibid. s. 33). Med utgangspunkt i denne definisjonen er det innlysende å betrakte skole og fritid som viktige arenaer for sosialiseringprosessen hos barn og ungdom. Derfor blir disse arenaene avgjørende faktorer som påvirker utformingen av identiteten hos barn og ungdom. Elevenes opplevelse av å være inkludert i skolemiljøet, bli anerkjent av medelever og ha følelsen av mestring på disse arenaene, vil derfor være avgjørende for elevenes utvikling.

Teorien er relevant for min forskning, for den legger til rette for perspektiver som handler om inkludering i det sosiale miljøet i samfunnet. Denne tilnærmingen brukes ofte i forbindelse med sosialiseringaspektene ved den norske skolen.

2.6 Sosial bytteteori

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2018) for å gjøre rede for Homans *bytteteori*. Denne teorien er relevant for temaet og problemstillingen i min studie da den tar for seg mellommenneskelige sosiale relasjoner. Den handler om et slags *bytte* hvor samhandlingen koordineres gjennom at handlinger og reaksjoner på handlinger veksles mot hverandre og skaper bestemte forventningsmønstre innenfor en gruppe (ibid.).

Skaalvik & Skaalvik (ibid.) knytter elevenes sosiale relasjoner til denne teorien. Sosial bytteteori ble utviklet av den amerikanske teoretikeren George Caspar Homans (1961) sammen med andre teoretikere. Han karakteriserer et inkluderende læringsmiljø som en arena der deltakerne (elever, i dette tilfellet) opplever at de får anerkjennelse og verdsettelse. Det vil si at både deres sterke og svake sider blir verdsatt og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I lys av den sosiale bytteteorien bruker Skaalvik & Skaalvik (2018: 234) begrepene *belønning*, *kostnader*, *sosialt utbytte*, *gjensidighet*, *forventninger*, *rettferdighet* og *sosial anerkjennelse*.

Bruken av begrepet *belønning* i denne sammenheng har ikke en materiell betydning, men innebærer en symbolsk belønning. Den handler om å bli respektert og verdsatt, å ha like muligheter og rettigheter som de andre medlemmene av gruppa har, og å ha mulighet til å delta på aktiviteter på lik linje med de andre gruppemedlemmene - med andre ord, ha følelsen av å være inkludert i felleskapet (ibid., s. 226). Dersom en elev kan løse en oppgave, vil han eller hun ha en følelse av mestring. Denne følelsen vil da betraktes som en belønning for eleven. Dersom eleven derimot ikke mestrer oppgaven, vil han eller hun få en følelse av frustrasjon,

noe som igjen kan føre til at eleven utvikler en negativ selvfølelse, og mister motivasjon for læring. Dette er en viktig forklaring på viktigheten av tilpassede undervisningsopplegg for alle elever på skolen. Tilrettelagt undervisning gjør det mulig for alle elever å oppleve mestring, på lik linje med de andre medelevene på skolen.

Begrepet *kostnader*, som blir brukt i denne teorien, innebærer heller ikke en materiell mening. (ibid., s. 225). Det handler om de utfordringene og bestrebelsene individet må gjennomgå for å bli inkludert eller akseptert i en sosial interaksjon. Disse bestrebelsene og utfordringene kan dreie seg om faktorer som forskjeller i kulturelle verdier, språk, alder, etnisitet og lignende (ibid.).

Skaalvik & Skaalvik (1998, s. 192) definerer *sosialt utbytte* som *gjensidighet*, og beskriver det som en gjensidig utveksling der individet gir får i et sosialt samspill. Denne gjensidige utvekslingen kan fungere både på en konstruktiv og en destruktiv måte. Går den i en positiv retning, blir grunnlaget for inkludering et faktum, men dersom denne bytterelasjonen går i en feil retning for noen, vil vedkommende oppleve at han eller hun ikke blir med i fellesskapet. Da vil dette føre til utenforskap, frustrasjon og sosial ekskludering (ibid.). Samtalene rundt konsekvensene av negativt sosialt utbytte var et av de mest interessante momentene i gruppeintervjuene mine. Sosialt utbytte betraktes som en avgjørende prosess i sosiale tilnærminger. Dette viktige utbyttet dreier seg om utviklingen av sosiale interaksjoner og relasjoner elevene seg imellom, og er vesentlig for elevenes opplevelse av å være inkludert i skolemiljøet.

Forventninger i et sosialt utbytte er også et viktig begrep som dreier seg om *gjensidighet i et samspill*, og hva individet *gir* og *får* (ibid.). Når individene er i relasjon med hverandre, har de naturligvis noen forventninger i forhold til hverandre. De har vanligvis forventninger om et gjensidig bytte av fordeler. Det vil si når en *gir* noe, forventer han eller hun å *få* noe tilbake.

Et viktig moment ved opplevd *rettferdighet* går på å verdsette individenes innsats (ibid.). Når en elev legger ned en innsats, forventer vedkommende at hans eller hennes bestrebelser blir verdsatt på en rettferdig måte, uten at eksterne faktorer som etnisitet, identitet og kulturell bakgrunn påvirker resultatene. Opplevelsen av sosial inkludering innebærer videre at individet har venner i det miljøet han eller hun befinner seg i, blir akseptert av de andre og kan tilpasse seg i en relasjon eller et fellesskap.

Det er både elevenes sosiale ferdigheter og de voksnes holdninger overfor andre mennesker som er avgjørende for å etablere en god inkludering. Lærere og rektor på skolen har oppgaven å sørge for at alle elever behandles likt, uten å ta hensyn til deres etniske, religiøse, kulturelle,

sosiale eller faglige forutsetninger. Det vil si at skolen ikke skal godta urettferdighet og diskriminering. Realisering av rettferdighet i en inkluderende skole er i stor grad avhengig av at elevenes forutsetninger blir respektert. David Mitchell og Dean Sutherland (2020) peker på skolepersonalets viktige rolle i et inkluderende læringsmiljø, samt viktigheten av at de er gode rollemodeller for elevene i deres innsats for å ha en inkluderende skole. Imidlertid kan misforståelser noen ganger føre til at en person *tror* at han eller hun har blitt utsatt for urettferdighet. Et konkret eksempel på dette dreier seg om språkbarrierer hos minoritetspråklige elever, noe som skal belyses senere i analysedelen.

Skaalvik & Skaalviks (1998) fremstilling av bytteteorien innebærer at en vellykket sosial inkludering er avhengig av *sosial anerkjennelse*. I en skolesammenheng vil både elevenes- og lærernes engasjement, sammen med skolens gode inkluderingsstrategier være avgjørende for å oppnå sosial inkludering i skolen som læringsarena (ibid., s. 192).

Flere informanter ga uttrykk for nødvendigheten av å ha sosiale arrangementer for elevene på skolen, både i og etter skoletiden, inkludert arrangementer med foreldre og foresatte. Å invitere foreldre og foresatte til fellesarrangementer på skolen vil bidra til å styrke hjem- skolesamarbeid og fellesskapet i skolemiljøet. Her skjer det et sosialt utbytte i praksis, i og med at skolen gir foreldrene og foresatte en mulighet på den ene siden, og mottar foreldrenes engasjement i fellesskapet på den andre siden. Sosialbytteteorien vil bli behandlet nærmere i *analysen av funn fra undersøkelsen* senere i denne oppgaven.

Med utgangspunkt i sosialiseringsteorien av Hoëm og sosial bytteteori av Homans vil jeg tolke og analysere datamaterialet fra mine egne forskningsresultater. Disse teoriene handler i stor grad om elevenes sosiale samspill i en flerkulturell skolekontekst. Et fellestrekk ved disse teoriene er at de presiserer viktigheten av å anerkjenne enkeltelevenes identitet og kulturelle bakgrunn. Det motsatte, mangel på anerkjennelse av andres bakgrunn, kan føre til ekskludering, med de negative følgene dét innebærer.

Disse teoriene vil bli drøftet i analysedelen av oppgaven, kapittel 4.

2.7 Teorier om selvfølelse og selvoppfatning og Maslows behovsteori

Skaalvik & Skaalvik (2018) anfører at begrepet *selvoppfatning* har mange aspekter, og at det kan anvendes i forskjellige sammenhenger. De definerer begrepet som en fellesbetegnelse for *enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv* (ibid., s. 94). Videre tar de for seg begrepet *selvverd* eller *selvakseptering* og knytter de to begrepene til individets «positive» eller «negative» syn på seg selv på spesifikke områder. Som eksempel

nevner de elevens egne oppfatninger når det gjelder deres skoleprestasjoner. Skaalvik & Skaalvik (ibid.) hevder at de oppfatningene som et individ har av seg selv, danner utgangspunkt for personens *følelser, tanker, motiver og handlinger*. Videre referer de (ibid.) til Rosenberg (1979) som hevder at *en persons selvoppfatning er vedkommendes fundamentale referanseramme*. Med dette mener de at individet handler ut fra sin tolkning og forståelse (oppfatning) av sine tidligere erfaringer. Derfor er disse oppfatningene *subjektive* og ikke nødvendigvis i samsvar med de oppfatningene de andre har om vedkommende.

En viktig tilnærming til begrepene *selvoppfatning* og *anerkjennelse* er Abraham Maslows behovsteori (1943). Disse begrepene ligger på det øverste trinnet i *behovshierarkiet*. Gjennom denne teorien kan man se sammenhengen mellom elevenes selvoppfatning og deres sosiale utvikling. Ifølge Maslow (ibid.) kan et individ oppnå positiv selvoppfatning hvis vedkommende har følelsen av å ha en sosial relasjon eller tilhørighet. Som jeg allerede har vært inne på, er *inkludering* en subjektiv følelse eller oppfatning. Dette innebærer at en ikke objektivt kan avgjøre om elever opplever en god inkludering eller ikke. Imidlertid er det mulig å observere eller kartlegge hvorvidt hver enkelt elev har venner, ikke står utenfor fellesskapet og trives på skolen.

Elevenes sosiale ferdigheter gjør dem i stand til å omgås andre elever i gruppen og i skolemiljøet på en positiv måte. Særlig flerkulturelle elever som har kort botid i Norge, trenger å utvikle sine sosiale ferdigheter da dette vil påvirke måten de ser på seg selv og måten de andre ser på dem (Skaalvik & Skaalvik (1998)). Dette er grunnleggende for elevenes mentale helse. Skaalvik & Skaalvik (ibid.) refererer til forskning som viser at negativ selvoppfatning hos elevene kan føre til psykiske problemer som depresjon, angst, og stress, i tillegg til fysiske problemer som hodepine, muskel- og magesmerter. Ut fra Maslows behovsteori vil en negativ selvoppfatning og selvfølelse hindre enkeltelevens inkludering i skolen.

Maslows behovshierarki er en nyttig teori for denne oppgaven, fordi den favner flere av de faktorene som er nevnt i studien, det vil si *behov for trygghet, tilhørighet, anerkjennelse* og *selvoppfatning* kan knyttes til de grunnleggende behovene som er nedfelt i pyramiden.

2.8 Interkulturell kompetanse

Interkulturell kompetanse er et relevant emne for denne studien, i og med at den inneholder ulike aspekter som er av betydning for inkludering i en flerkulturell kontekst. I tilnærmingen til

den interkulturelle kompetansen finnes det en del prinsipper som omhandler hvordan mennesker bør forholde seg til hverandre i et flerkulturelt samfunn.

Sosiologen Jonas Stier (2006) bruker begrepene «Contents competence» og «processual competence» for å beskrive interkulturell kompetanse. Han beskriver Content competence, eller innholds kompetansen, som en kompetanse som er statisk og éndimensjonal. Den innebærer et såkalt «knowing that-aspekt» som dreier seg utelukkende om individets kunnskap om seg selv og de de andre. Det vil si, den refererer kunnskap om forskjeller og likheter mellom majoritetskulturen og «hjemkulturen». I en slik tilnærming legges det større vekt på kunnskap om faktorer som historie, språk, kjønnsroller, verdier, tabuer og lignende som er typisk for kulturene. Ifølge Stier (2006), kan kunnskapen om slike faktorer, siden den er basert på generaliseringer og stereotypier, ikke alene bidra til at individer fungerer optimalt i en flerkulturell kontekst.

Den andre typen kompetanse, «prosessual competence/prosessuell kompetanse», har et dynamisk aspekt som er preget av fleksibilitet og kulturell interaksjon. Stier beskriver dette perspektivet som et «knowing how-aspekt», som handler om kognitive ferdigheter som gjør at en kan sette seg selv i posisjonen til «den andre». Det å se på seg selv fra en annens ståsted for å kunne forstå hvordan eller hvorfor ens kultur, påvirker ens atferd og handlinger. Stier (2006) hevder at «knowing how-aspektet» kan bidra til å styrke vår kultursensitivitet. Denne refererer til vår evne til å ha en fordomsfri og fleksibel holdning når det gjelder å akseptere kulturelle forskjeller og kulturelt mangfold (ibid.).

2.9 Sosialiseringsperspektivet i Overordnet del av Den Nye Læreplanen

Overordnet del har krav til inkludering av alle elever i skolen. Kvalitetssikringen rundt implementeringen av dette, er avhengig av flere faktorer. I læringsmiljøet gjelder det innsats fra både skolens ledelse, lærere i møte med elevene, og ikke minst elevene selv.

Den overordnede delen av den nye læreplanen¹⁴ presenterer flere reformer som vil bidra til at den norske skolen skal være tilpasset det flerkulturelle samfunn i Norge i dag. Det vil si at aktivitetene i skolen skal inkludere alle elever, samtidig som de skal ivareta behovene for enkeltindividet.

¹⁴Overordnet del av læreplanverket: <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og->

Overordnet del av læreplanverket om inkludering sier:

«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Skolemiljøtiltak – fellesskap og miljø (Sist endret: 29.01.2019).

En av de viktigste faktorene for elevenes *trivsel, læring og utvikling* er at de føler seg inkludert i fellesskapet i skolemiljøet. Viktigheten av å ha en praksis som bidrar til en kollektiv *vi-følelse*, og som forebygger krenkelser blant elevene i klassen og på skolen, påpekes i Utdanningsdirektoratets artikkel om *skolemiljøtiltak*¹⁵.

Begrepet *inkludering* omtales i *Overordnet del av læreplanen* slik:

I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfoldet anerkjennes som en ressurs. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet 2017).

Overordnet del foreslår dernest gode tiltak som kan fremme fellesskap. Eksempler på slike tiltak, ifølge det nye læreplanverket er: bruken av undervisningsopplegg om *identitet og tilhørighet, fordommer, fiendtlighet og hat, rasisme, antisemittisme og gruppefiendtlighet*.

Overordnet del peker også på lærerens rolle som skal være basert på en *varm og tydelig klasseledelse*. Her presiseres det at lærerne skal jobbe kontinuerlig for å skape et trygt og godt læringsmiljø.

De voksnes rolle i å fremme trygge læringsmiljøer er nedfelt i *Overordnet del*. Det sies at *tydelige og omsorgsfulle voksne* (ibid., s. 12) skal ha evnen til å fremme en *varm klasseledelse*. Videre (ibid.) pekes det på viktigheten av å skape et godt og inkluderende klassemiljø. Her er det ikke bare elevene, men også lærerne som med sin aktive involvering skal skape et godt og inkluderende fellesskap i klassen. Når det gjelder innsats som hindrer mulige krenkelser og fremmer et godt og trygt læringsmiljø anbefales det at lærerne bruker tiltak som skaper empati, samarbeid og vennskap mellom alle elever. Her forslås det å bruke sentrale tiltak som *mobilisering av relasjonelt ansvar, sosial støtte og empati på tvers av etablerte vennegrupper*, med tanke på å skape tilhørighet i læringsmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom for eksempel sosiale aktiviteter kan man skape tilhørighet og vennskap.

2.10 Oppsummering av kapittel 2

¹⁵Skolemiljøtiltak: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/>

I dette kapitlet har jeg avklart flere teoretiske perspektivene som er vesentlige for analyse av mitt forskningsarbeid¹⁶. Jeg har vist til litteratur og forskning som er relevant og aktuell i forbindelse med temaet til denne oppgaven. Dette inkluderer teorier som har forankring i temaer som tilhørighet, kultur, kjønn, identitet, interkulturell kompetanse, sosialisering, selvfølelse og selvoppfatning og flere. Teoriene er relevante for min forskning, i den forstand at de legger til rette for perspektiver som omhandler inkludering i det sosiale miljøet på skolen og i samfunnet for øvrig. Denne tilnærmingen brukes ofte i forbindelse med sosialiseringsspektene ved den norske skolen.

¹⁶ John Berrys anerkjente akkulturasjonsteori (1997) ville også ha passet inn i denne oppgaven. Siden det har allerede vært et overfokus på denne teorien og dens strategier, dvs. *integrering, assimilering, separering/segregering og marginalisering* (Fandrem 2011) i andres studier, har jeg valgt å ikke inkludere dette i min studie.

3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg presentere en forklaring på hvilke metoder som har blitt benyttet for å svare på problemstillingen i denne forskningen. Først vil jeg komme med en kort beskrivelse om valg av intervju type. Deretter blir det gitt en redegjørelse om valg av informanter, etterfulgt av en beskrivelse av intervjuguiden. Fremgangsmåten for gjennomføring av intervjuene, samt utfordringer knyttet til forskningen, blir også beskrevet her. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg rette oppmerksomheten mot kriteriene reliabilitet og validitet i min forskning.

3.1 Kvalitative intervjuer

Forskningsspørsmålet var avgjørende for valg av kvalitativ metode for min studie. I en kvalitativ forskningsmetode undersøkes sosiale fenomener og prosesser i sin naturlige sammenheng. Denne metoden passer godt for forskning i et felt som deltakerne har godt kjennskap til, samt at det finnes et tillitsforhold mellom forskeren og informantene i en viss grad (Tove Thagaard, 2002). Formålet med kvalitative forskningsmetoder er å få frem den forståelse som ligger til grunn for menneskelig virksomhet, gjennom samtaler mellom forskeren og deltakerne i forskningen (May Britt Postholm 2010, s. 22). Ut fra disse beskrivelsene vil jeg belyse ungdommenes erfaringer når det gjelder hva som fremmer eller hemmer inkludering i en skole som har elever fra ulike kulturer. Datamaterialet viser at ungdommene som deltok i intervjuene har både kunnskap om- og erfaring med temaet som studeres, samt at de gjennom samtalene i intervjuene viser stor interesse og engasjement for å ha et inkluderende læringsmiljø på skolen deres.

I denne studien brukes det en fenomenologisk tilnærming, da hensikten er «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 45). Ved hjelp av en fenomenologisk metode ønsker forskeren å få innsikt i informantenes forståelse av fenomener. Dette kan oppnås med å snakke med informantene, i og med at forskeren da kan få innblikk i deres perspektiv (ibid.).

Det ble gjennomført tre individuelle- og tre gruppeintervjuer i feltarbeidet. Med dette ønsket jeg hovedsakelig å finne ut hva ungdommene selv forsto og mente om temaet inkludering, samt å få frem hvilke faktorer som bidro til inkludering og ekskludering av elevene i skolemiljøet. Hensikten med å gjennomføre disse intervjuene var å danne en nærkontakt med informantene med tanke på å få gode svar på forskningens problemstilling.

Kombinasjonen av de individuelle- og gruppeintervjuene i forskningen bidro til en videre innfallsvinkel som var viktig for analysen av forskningens problemstilling senere. Ved hjelp av de individuelle intervjuene fikk jeg mulighet til å stille mer detaljerte og personlige spørsmål som intervjuobjektene ellers ikke ville uttale seg om eller avsløre i gruppeintervjuene. Gruppeintervjuene ga meg mulighet til å utføre samtalene på en bredere og mer pålitelig måte enn de individuelle intervjuøktene. Med andre ord kunne informantene i gruppeintervjuene ta opp ulike hendelser eller *utdype beskrivelser av hendelser* eller opplevelser som gruppe medlemmene hadde felles (Postholm 2005, s. 72). Dette kunne, for eksempel, dreie seg om informantenes erfaringer med bruken av rasistiske ytringer, mobbing eller utenforskap. Gjennomføring av gruppeintervjuer beregnes ofte som mer *tidsbesparende* og *effektive* enn individuelle intervjuer (Pål Repstad 2007, s. 98-99). I tillegg kan de raskt avdekke informantenes reelle og egentlige holdninger. I tråd med Repstad (ibid.), og sammenliknet med de individuelle intervjuene, erfarte jeg at gruppeintervjuene var mer effektive og tidsbesparende. Dynamikken i gruppeintervjuene var at én informant sa noe, og dermed fulgte flere opp samtalen. Repstad (ibid.) hevder at det er lettere å *avdekke reelle holdninger* i gruppeintervjuene enn de individuelle intervjuene (ibid., s. 99). Et mulig eksempel på dette, ifølge (ibid.) kan være at rasistiske holdninger kommer bedre frem i et gruppeintervju enn et individuelt intervju. Jeg oppdaget ikke noe tegn til rasistiske holdninger gjennom intervjuene, men informantene nevnte at det kunne hende at de brukte rasistiske ytringer bare *på tull*. Denne diskusjonen blir mer forklart i oppgavens analysedel.

3.2 Valg av intervjuobjekter

Gruppeintervjuene besto av én gruppe av elever på seks gutter, én på fem jenter og én sammensatt gruppe på fire elever fra 10. trinn på samme skole. Det ble også gjennomført tre individuelle intervjuer med elever fra samme klassetrinn. Deltakerne i forskningen inkluderte en variert sammensetning av elever med både etnisk norsk- og flerkulturell bakgrunn. Siden omtrent halvparten av elevene på denne skolen har flerkulturell bakgrunn, var det en godt egnet arena for meg å drive forskningsarbeid der.

Etter å ha innhentet rektors tillatelse, brukte jeg lang tid til å inngå intervjuavtaler med elevene for å gjennomføre intervjuer med dem. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju noen elever fra både åttende, niende og tiende trinn på skolen - noe som krevde foresattes samtykke når det gjaldt elever fra åttende og niende trinn. Siden jeg ikke fikk tilstrekkelig respons på mine purringer angående samtykke fra de foresatte, endret jeg plan og bestemte meg for å intervju

bare elever fra tiende trinn i henhold til retningslinjene fra Nasjonalt senter for forskningsdata, NSD¹⁷. kan man gjennomføre intervjuer med elever som er over 15 år uten å kreve samtykke fra foresattes side. Fordelen med denne avgjørelsen var at jeg fikk mulighet til å ha med de informantene jeg trengte. Ulempen var at det ikke ville være mulig å kontakte elevene igjen dersom jeg skulle ha behov for å granske dataene fra intervjuene, i og med at undersøkelsen foregikk på slutten av semesteret og elevene skulle over til videregående skole ikke lenge etter. Imidlertid var denne avgjørelsen hensiktsmessig siden alle informantene var fra en noenlunde ensartet gruppe (Repstad, 2007: 97). Endringen i sammensettingen av gruppen av intervjuobjekter var generelt sett både nødvendig og fordelaktig.

Et fellestrekk ved alle disse intervjuene var at jeg var opptatt av å ivareta de etiske retningslinjene av forskningsarbeidet. Disse inkluderte iblant både muntlig og skriftlig samtykke fra deltakernes side om mulighet til å trekke seg fra prosjektet gjennom hele forskningsprosessen. I tillegg ble intervjuobjektene informert om at deres identitet skulle være anonym, at det de sa skulle være konfidensielt og at de skulle ha rett til innsyn i rapporten som handlet om dem.

3.3 Intervjuguide

Jeg valgte å bruke en *semistrukturert intervjumodell* (Monika Dalen, 2004). Ifølge Dalen tar semistrukturerte intervjuformer sikte på samtaler om forskningens tema som forskeren har valgt ut for sin forskning (ibid.). Jeg valgte spørsmål som var rettet mot forskningens tema, samtidig som de var åpne for at informantene kunne få mulighet til å uttrykke sine tanker og meninger om temaet på en fleksibel måte. Intervjuguiden¹⁸ fasilitererte gjennomføringen av intervjuene, og ga meg mer trygghet, kontroll og oversikt over min rolle som intervjuer.

3.4 Gjennomføring

Med tanke på å forberede informantene om intervjuenes innhold, samt for å skape en bedre forståelse av forskningens tema, delte jeg ut forskningsspørsmålene på ark til informantene i forkant av intervjuene¹⁹. I tillegg hadde jeg en kort samtale med informantene individuelt hvor jeg informerte dem om hva som skulle foregå. Hensikten med dette var å skape en slags gjensidig trygghet og kjennskap mellom meg og mine informanter.

¹⁷NSD - Norsk senter for forskningsdata er nasjonalt arkiv i Norge for forskningsdata.

¹⁸Vedlegg 2

¹⁹Vedlegg 5

I begynnelsen av hvert intervju informerte jeg om min forskerrolle og fortalte at jeg hadde et ønske om å få frem informantenes meninger og synspunkter. Først presenterte jeg forskningsprosjektets formål, tema og problemstilling. Deretter stilte jeg spørsmålene uten å involvere meg direkte i samtalen, samtidig som jeg kom med forklaringer hvis det var nødvendig. For å holde en levende og aktiv diskusjon i gang, og for å samle inn relevante svar fra informantenes side, måtte jeg i noen tilfelle gripe inn i samtalen ved å stille noen oppfølgingsspørsmål²⁰.

Jeg åpnet opp for at informantene selv tok opp tema jeg ikke nødvendigvis hadde tenkt på i intervjuene. Samtidig var det nødvendig å sørge for at alle deltakerne følte trygghet og var aktive i diskusjonen.

En av de berikende sidene ved forskningsintervjuene var at de ikke ble betraktet som en slags muntlige oppgaver som hadde som mål å finne noen fasitsvar. Derimot ble det konstruktive og meningsfylte samtaler mellom ungdommene, som også var hovedaktører i intervjuene. For meg var det viktig å skape en åpen og komfortabel stemning i intervjuprosessen med tanke på å få frem elevenes oppfatning av forskningens tema. Samtidig var det viktig å ha *distanse* (Postholm 2005, s. 161) med tanke på å kunne, som forsker, overveie og bedømme intervjuobjektens holdninger. Dette gjaldt både de individuelle- og gruppeintervjuene jeg gjennomførte.

Gjennom gruppeintervjuene at noen elever var mer aktive og verbale enn de andre. Dette fikk meg til å passe på at hver enkelt informant fikk snakket og at alle var aktive deltakere i intervjuene. Det var viktig for meg å etablere en interaksjon mellom informantene mine i løpet av intervjuprosessen. Ifølge (Kjørholt 2004) kan forholdet mellom forsker og informanter bli *asymmetrisk*. Det vil si at forskeren i utgangspunktet er den personen som har kontroll og *makt* over intervjusituasjonen, og i forhold til intervjuobjektene. Med dette i bakhodet presiserte jeg i alle intervjuene at jeg var ute etter å høre deres meninger om- og opplevelser rundt temaet, og at jeg ikke sto i noen maktposisjon overfor dem. I intervjuprosessen stilte jeg spørsmål og lyttet til det elevene fortalte. Jeg stilte relevante oppfølgingsspørsmål fra intervjuguiden hvis det var behov for mer forklaring, og ga dem korte og nyttige tilbakemeldinger. De kommuniserte med hverandre på en hyggelig og positiv måte, og drøftet temaet på en konstruktiv og moden måte. Denne opplevelsen var en drømmesituasjon og en stor positiv overraskelse for meg som har mange års erfaring som lærer for denne type elevgrupper. Mye av det som kom frem kunne jeg relatere til bakgrunns litteraturen jeg har studert i forbindelse med oppgavens tema. Valg av ungdommer som deltakere i denne undersøkelsen viste seg å være fruktbart for å finne svar på oppgavens problemstilling. Informantenes aktive deltakelse i intervjuene danner et godt

²⁰Vedlegg 3 og 4

grunnlag for oppgavens analysedel. De individuelle intervjuene varte omtrent 40 minutter, mens det ble brukt 40-50 minutter på de gruppeintervjuene.

3.5 utfordringer med kvalitative intervjuer

Ifølge Repstad (2007) er én utfordring ved kvalitative tilnæringsmåter at en ikke kan generalisere resultatene som blir hentet fra metodene. Denne problematikken skyldes begrensninger i antall informanter som kan involveres i forskningen. Dette innebærer at funn fra kvalitative intervjuer er mindre representative i forhold til funn som bringes frem fra kvantitative undersøkelser.

En annen utfordring når det gjelder analyse av et kvalitativt forskningsarbeid, er at forskningsobjektene kan endre sin atferd siden de vet at de blir observert og studert. I så fall vil resultatene i forskningen bli misvisende i og med at forskningsobjektene oppfører seg forskjellig fra det de gjør eller det de vanligvis mener. Dette fenomenet kalles *Hawthorne-effekten*²¹.

Taushetsplikten kan også være en utfordring i gjennomføring av kvalitative metoder (Johannessen et al., 2010). Det var viktig å ivareta denne i intervjuene, spesielt i gruppeintervjuene. Dette på grunn av at samtaler som handlet om både informantene selv, lærerne, medelevene og skolens ledelse ikke skulle danne grunnlag for spredning av rykter og en arena for baksnakking. Denne problematikken ble løst på den måten at jeg innledningsvis i intervjuene presiserte at elevene skulle unngå å nevne navn.

Generelt sett var det mest hensiktsmessig for min forskning å velge en kvalitativ metode som inkluderte både individuelle- og gruppeintervjuer. Et eksempel som bekrefter denne avgjørelsen, var at oppfølgingsspørsmålene i muntlig form ga meg mulighet til å gå mer i dybden av problemstillingen i forskningsfeltet ved behov. Slik hadde jeg mulighet til å avdekke forskjellige aspekter ved elevenes synspunkter og holdninger rundt temaet. For eksempel ga de fleste informantene uttrykk for at det ikke var alvorlige tilfeller av rasisme eller mobbing i deres skolemiljø, men at det var vanlig at elevene brukte en slags rasistiske ytringer uten å mene det. Slike eksempler vil bli drøftet i analysedelen senere i oppgaven.

²¹*Hawthorne-effekten* er en bakgrunn for tradisjonen *Human Relations* innenfor organisasjonsutvikling (<https://snl.no/Hawthorneeffekten>).

3.6 Lydopptak og transkribering

Jeg tok lydopptak av alle intervjuene ved hjelp av diktafon. Til tross for min frykt for teknisk svikt når det gjelder bruken av diktafon i intervjuene, fungerte dette greit. For det første var det viktig at elevene ikke skulle bli forstyrret av apparatet. For det andre kunne jeg ikke stole fullstendig på teknikken, i tilfelle jeg skulle oppleve tekniske problemer gjennom intervjuene eller senere ved transkribering av samtalen. Ut fra disse betraktningene, tok jeg et lite teststykke for å sjekke om alt fungerte bra like før intervjuene startet.

Den viktigste fordelene ved lydopptakene var at de hjalp meg til å konsentrere meg om flyten i samtalen, og ga meg rom til å være til stede i større grad.

Med tanke på å formulere lydopptakenes innhold i skriftlig form, lyttet jeg til samtalen flere ganger, og deretter transkriberte jeg dem. Trass i at dette arbeidet var tidkrevende, merket jeg i etterkant at det var veldig nyttig siden kunne lytte til intervjuene flere ganger.

For å lage en god struktur på intervjuprosessen, gjorde jeg for det første et godt forarbeid i forbindelse med gjennomføring av intervjuene (sende innkalling i god tid på forhånd, lage en oversiktlig intervjuguide, sende påminnelse til deltakerne, og lignende). For det andre brukte jeg min kommunikative kompetanse (Michael Byram, 2000) til å kommunisere med mine intervjuobjekter på en funksjonell måte, altså en måte som gjorde at vi kunne forstå hverandre. Til tross for noen tilfeller av uenighet i informantenes synspunkter, var kommunikasjonen mellom dem preget av gjensidig respekt og disiplin. Det vil si at de anerkjente hverandre som likeverdige individer som har forskjellige meninger om temaet. Denne holdningen fra informantens side bidro til at intervjuene ble gjennomført på en både levende og effektiv måte. Etter gjennomføring av alle de seks intervjuene, fikk jeg følelsen av å ha et tilstrekkelig grunnlag som var nødvendig for å sette meg inn i dybden av temaets problemstilling. Ved hjelp av disse individuelle- og gruppeintervjuene kunne jeg finne noen resultater som viste faktorer som fremmer og hindrer sosial inkludering av elever i en flerkulturell skole.

Kvale (ibid.) karakteriserer transkribering som en «*kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form*». Han hevder at skriftlig og muntlig språk har forskjellige regler. For eksempel mangler transkripsjon av intervjuer en sammenheng (Kvale, 2006). I transkriberingen valgte jeg å utelate *fyllord* som *liksom*, *på en måte*, *eh*, *hm* og lignende. Derimot tok jeg med alle gjentakelsene som var avgjørende for forståelsen av intervjuenes innhold. Dette var nødvendig for å identifisere utsagn som har felles karakter. Ved å ta utgangspunkt i dette, vil jeg senere i analysedelen ha mulighet til å plukke ut den informasjonen som er mest relevant og aktuell for forskningen.

3.7 Kategorisering

Etter transkriberingen ble innholdet i datamaterialet sortert i ulike kategorier ved hjelp av koding. Funnene fra datamaterialet ble dernest sortert i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier. En utfordring når det gjelder å opprette kategorier, var at utsagn som hørte til én kategori, også kunne passe inn under en annen. Relevante sitater fra informantene ble trukket ut av transkripsjonene, og stort sett skrevet uten endringer. Likevel ble noen ord tilføyd eller eliminert fra sitatene, for at setningene skulle bli mer meningsbærende. Ord som ble tilføyd i utsagnene ble satt i [klammeparentes], mens det ble brukt parenteser (...) der det var behov for å utelate deler av utsagnene.

For å kunne forstå, analysere og tolke sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiver som ble uttrykt gjennom intervjuene, har jeg valgt å bruke en fenomenologisk analysemetode. I en fenomenologisk metode søker forskeren etter innholdet i datamaterialet for å beskrive verden slik den oppleves av aktørene (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien er jeg interessert i å forstå elevens oppfatninger, erfaringer og ideer rundt begrepet inkludering. Derfor vil det være hensiktsmessig å anvende en fenomenologisk metode for analyse av datamaterialet i min studie. Mine konklusjoner vil bli trukket på bakgrunn av dataene ved en fortolkende lesing av kategoriene i kapittel 4.

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og *validitet* er to viktige faktorer i kvalitative studier. Ifølge Steinar Kvale (2006) handler reliabilitet om resultatenes pålitelighet, mens validitet viser om forskningen faktisk undersøker det den er planlagt å undersøke. Monika Dalen (2004) og Kvale (2006) understreker viktigheten av at forskeren ivaretar reliabiliteten og validiteten i alle stadier av forskningen. Det vil si gjennom innsamling, bruk og behandling av data. Valg av kvalitativ metode i form av individuelle- og gruppeintervjuer egnet seg godt for formålet i denne forskningen. Dermed har dette bidratt til å øke reliabiliteten i min studie.

Det at andre personer, som min veileder, har vært med i prosessen styrker også forskningens reliabilitet, i og med at dataene da blir sett på med *andres øyne* og fra et *annet perspektiv (intersubjektivitet)* (Johannessen et al. 2006).

Postholm (2005) hevder at validitet viser «*om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke*» (ibid. s. 170). Dette innebærer spørsmålet om resultatene i en undersøkelse er

tilstrekkelig dokumentert og om det er god sammenheng i forskningsprosessen. For min studie innebærer validiteten korrekthet i de dataene jeg har samlet inn. Birgitta Höijer (1990, s. 21) peker på at validitet er avgjørende for å oppnå gode forskningsresultater. Spørsmålet om validitet er i stor grad avhengig av sannhetsgehalten i det intervjuobjektene forteller hvorvidt de er pålitelige eller ikke-pålitelige. Også Kvale (2006) understreker viktigheten av å ha sammenheng og *relevans* gjennom hele forskningsprosessen. Jeg konsentrerte meg om å samle inn kun det jeg anså som relevant for denne studien. Derigjennom effektiviserte jeg arbeidsprosessen og styrket samtidig reliabiliteten og validiteten av forskningen. Validiteten av innholdet i mitt forskningsmateriale ble styrket ved at informantenes uttalelser var relevante i forhold til forskningens tema.

Resultatene fra min undersøkelse kan anvendes som en slags veiviser for situasjoner som kan oppstå i andre skolesammenhenger, uten at de dermed kan generaliseres. Kvale & Brinkmann (2015) karakteriserer kvalitativ forskning som overførbar, men ikke generaliserbar. Forskningens pålitelighet er i stor grad avhengig av spørsmålet om den kan *gjentas* eller *reproduseres* (Kvale 2006). Reproduksjon eller gjentakelse av nøyaktig samme forskning er for denne type forskning umulig. Det er ikke mulig for andre forskere å samle inn og analysere de dataene jeg avdekket under nøyaktig samme forhold. Siden elevgrupper og de miljøene de befinner seg i ofte er i endring, vil det være vanskelig å opprettholde kravet om reproduksjon av kvalitativ forskning i samme kontekst (ibid.). Samtidig er det fullstendig mulig å anvende funnene i andre relevante situasjoner der de kan gi kunnskap og innsikt, som igjen kan benyttes i andre studier.

Skolen jeg har brukt i mitt forskningsarbeid har en forholdsvis høy andel (om lag 50%) elever med flerkulturell bakgrunn. Siden studien ikke er kvantitativ, kan den ikke overføres til andre relevante sammenhenger.

Margaret Le Compte og Judith Goetz (1982) beskriver hvor krevende det kan være å nå en tilstrekkelig - og mange ganger umulig - høy standard i forskningsverdenen:

” To attain absolute validity and reliability is an impossible goal for any research model”. ...

3.9 Oppsummering av kapittel 3

I denne studien ble en kvalitativ forskningsmetode brukt til å samle inn datamaterialet. Denne inkluderte tre individuelle- og tre gruppeintervjuer med til sammen 17 ungdomsskoleelever.

Dette kapitlet inkluderer en redegjørelse for valg av denne metoden, og for hvordan arbeidet med innsamlingen av datamaterialet ble gjennomført.

Det ble gitt en kort beskrivelse av mine betraktninger rundt min rolle som forsker, kvalitetssikring av studien, i tillegg til betenknninger omkring utfordringene rundt den kvalitative forskningsmetoden, behandling og transkribering av lydopptakene samt reliabiliteten og validiteten til forskningen.

4 Presentasjon, analyse og drøfting av datamaterialet

I kvalitativ forskning er det grunnleggende å trekke frem deltagerens perspektiv. Derfor er informantens sitater essensielle når forskeren skal presentere empirien (Johannessen et al., 2010).

Hovedproblemstillingen i denne studien handler om *faktorer som fremmer og hemmer inkludering i en flerkulturell skolekontekst*.

I dette kapitlet vil jeg presentere de empiriske dataene som jeg har samlet inn gjennom seks kvalitative intervjuer. Disse vil danne grunnlaget for analyse og drøfting av datamaterialet. Som nevnt i innledningskapitlet, har jeg i denne studien fokus på både positive og negative faktorer som påvirker inkludering i en skole som er preget av forskjellige kulturer. Gjennom analysen av empiriene søker jeg å finne svar på problemstillingen: Hvilke faktorer er det som hemmer og fremmer inkludering i en flerkulturell skolekontekst. I tillegg vil jeg ekstrahere hvilke ideer informantene har om hvilke faktorer som kan promotere inkludering i en flerkulturell skole. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er basis for temaer som er hentet ut fra intervjuene.

For å tolke informantens utsagn, vil jeg ta utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2. Disse er i hovedsak aspekter knyttet til temaene *sosialisering, selvfølelse og selvoppfatning, kultur, Third Culture Kids, interseksjonalitet, og interkulturell kompetanse*. Siden forskningens tema er aktuelt for- og relevant i en skolekontekst, blir det lagt større vekt på noen offentlige dokumenter (NOU-er), læreplanen og den overordnede delen av den nye læreplanen (2017) i analysen og drøftingen av hovedfunnene fra studiens datamateriale.

For å kunne lage en ramme rundt datamaterialets innhold, var det nødvendig først å identifisere utsagnenes mønster (ibid.). Informasjonsmengden som fantes i form av utsagn i mine transkripsjoner, ble redusert til kun det som var nyttig og relevant for oppgaven. I tillegg ble utsagnene fra intervjuene redusert til mindre enheter for at det skulle bli lettere å lage en struktur i datamaterialet (Postholm 2010, s. 86).

Informasjonen og de eksemplene som handler om hvordan informantene har opplevd inkludering eller ekskludering ble hentet fra informantens svar på oppfølgingsspørsmålene.

Studien har avdekket flere gjennomgående faktorer som synes å være langt fremme i bevisstheten til mange av informantene. I dette kapitlet vil jeg presentere disse temaene i form av tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Utsagnene fra informantene føres opp under hver kategori. Hovedkategorien er inndelt slik:

- 1) Elevenes oppfatninger og erfaringer rundt begrepet inkludering.

- 2) Elevenes oppfatninger og erfaringer rundt begrepet ekskludering.
- 3) Elevenes ideer om hva som fremmer inkludering. En kort diskusjon rundt nødvendigheten av å tilegne seg interkulturell kompetanse følger etter denne hovedkategorien.

Kategori 1 dreier seg om hva informantene legger i begrepet inkludering, og hva som fremmer inkludering. Kategori 2 handler om hva elevene legger i begrepet ekskludering, og hva som hemmer inkludering i en skolekontekst. I denne kategorien settes det mer fokus på elever med innvandrerbakgrunn, særlig de med kortere botid i Norge, i og med at de møter flere utfordringer i det nye samfunnet. Den tredje og siste kategorien tar for seg informantenes utsagn om forslag til tiltak som kan styrke inkludering i en skole-sammenheng.

I mange tilfeller gjennom kategoriene er det stor enighet blant informantene om en sak, men det er også tilfeller hvor informantene har motsatte synspunkter. For eksempel er alle informantene enige om at inkludering skal gjelde hver enkelt elev. Likevel er det ulike synspunkter når det gjelder inkludering av alle i fellesskapet, i og med at elevene har ulike egenskaper og forutsetninger. Det er noen utsagn i denne kategorien som viser uenighet mellom informantene i forhold til hvordan begrepet inkludering i skolen vanligvis oppfattes. Noen informanter mener at det finnes noen elever som selv velger å være utenfor fellesskapet, og dermed er det ikke hensiktsmessig å «plage» dem med å insistere på å få dem med på fellesskapet. Dette ble nevnt av en jente i et individuelt intervju den 30.05.2019: *«Jeg synes ikke det er lurt å plage folk med å insistere på at de skal bli med på noe de egentlig ikke gidder»*. Inkluderingsbegrepet fremheves i norske styringsdokumenter, med formålet om å sikre at alle elever skal få muligheten til å ha tilhørighet i sine klasser og være deltakere i fellesskapet på skolen. De slår fast følgende: *«Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende»* (Utdanningsdirektoratet, 2015). I *Overordnet del* om inkludering heter det: *«Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle»* (Utdanningsdirektoratet, 2017). En av de viktigste faktorene for elevenes *trivsel, læring og utvikling* er at de føler seg inkludert i fellesskapet på skolemiljøet.

En relativt ny elevundersøkelse som omfatter elever fra 5. til 13. trinn viser at en god andel av elevene (88%) *trives godt* eller *svært godt* på skolen, mens det er 9% som *trives litt* og 3% gir uttrykk for at de ikke trives på skolen i det hele tatt (Elevundersøkelsen 2018: Wendelborg mfl. 2019). Utsagn fra deltakerne i mine intervjuer viser at jenter trives noe mindre enn gutter på

skolen. Dette kan tolkes ut fra andelen av jenter med minoritetsbakgrunn på skolen der jeg har hatt feltarbeid.

I følgende underkapittel presenteres informantenes forståelse av- og erfaringer rundt begrepet *inkludering*. For å forstå det som ligger til grunn for informantenes utsagn og erfaringer knyttet til faktorer som fremmer inkludering i skolen, vil jeg anvende noen av de teoriene som ble nevnt i kapittel 2. I tillegg kommer jeg også gjennom alternative teorier (som ikke ble nevnt i teorikapitlet) til å drøfte meningsinnhold fra informantenes utsagn. Alle informantene hadde en forståelse av hva inkludering betyr, og hva det i vid forstand handler om. Deres uttalelser og betraktninger rundt begreper som anerkjennelse, selvfølelse, fellesskap, tilhørighet, deltakelse, utbytte og relasjoner viste at de er opptatt av disse begrepene på ulike måter. Det var tydelig at ungdommene hadde et bevisst, forhold til temaet inkludering, noe som illustrerer viktigheten av temaet for min studie.

4.1 Informantenes oppfatning av inkludering: Positive kjennetegn

Denne delen handler om hvordan det er når en elev er med i fellesskapet i skolemiljøet, og hva det betyr for han eller henne å være inkludert i en flerkulturell skole. Elevenes utsagn om faktorer som fremmer inkludering utgjør oppgavens første del, og går således direkte inn i studiens problemstilling. Følgende temaer er viktige i denne sammenhengen: *anerkjennelse og følelsen av å være inkludert, gruppering som inkluderende faktor, relasjoner og det sosiale miljøet, sosiale medier og sosial som inkluderende faktor*.

Informantene beskriver og forklarer *inkludering* på forskjellige måter. Et bemerkelsesverdig poeng ved dette er at omtrent alle disse tilnæringsmåtene og uttalelsene har god relevans og sammenheng i forhold til temaet. For eksempel beskriver en gutt i gruppeintervjuene inkludering slik: «*Hvis du har venner, blir tatt godt imot av de andre i gruppa, har en følelse av tilhørighet, og føler at du er verdsatt og akseptert, er du inkludert!*»

Siden det er ulike oppfatninger av begrepet inkludering, er det vanskelig å finne en universell definisjon for det (Ainscow & Miles, 2008). Elevenes oppfatninger av inkludering, når de definerer begrepet, dreier seg mest rundt faktorene *trivsel, god selvfølelse og følelsen av å være inkludert i fellesskapet* på deres skole.

Elevene hadde ulike forståelser av, syn på eller erfaringer med begrepet *inkludering*. Utsagnene deres forteller noe om hvordan elevene opplever å være inkludert og hvordan man tenker at inkludering vil oppleves. En jente sier i ett av gruppeintervjuene dette: «*Inkludering må være en gjensidig sak, den gjelder begge sider*». Det er også innslag av elevenes opplevelser av eller

ønske om å være inkludert i skolemiljøet, som for eksempel en gutt uttalte i det individuelle intervjuet «*Du vil alltid finne gruppa di, hvis ikke så må du selv prøve å komme deg i en gruppe. Hvis du prøver, så kommer du inn i en gruppe*», og en jente som sier: «*Har du venner i klassen du henger sammen med, er du inkludert*». Informantenes oppfatninger og erfaringer av begrepet inkludering uttrykkes iblant gjennom intervjuene. En jente i gruppeintervjuene opplyser dette: «*Vi omgås med hverandre på skolen hver dag, og når vi ikke er på skolen eller har ferie, så holder vi kontakt med hverandre på Snap Chat og andre sosiale medier. Deltakelse i fellesskapet i klassens og skolens aktiviteter er i stor grad avhengig av enkeltelevens følelse av tilhørighet i klassen. Dette ble trukket frem av en jente i gruppeintervjuene:*

«De fleste her på skolen pleier å være med vennegruppe som de henger med i friminuttene og sånn. De fleste har noen å henge med, i hvert fall. Det er tre forskjellige trinn på skolen, og hvert trinn har sin egen fase som er forskjellig fra de andre trinnene. Hver av de tre trinnene har ofte en populær gruppe, for eksempel de «gamerne»».

Informantene i min studie gir altså ulike definisjoner av *inkludering* som begrep. Disse ulike oppfatningene om temaet er ikke nødvendigvis i strid med hverandre. Dette viser at begrepet fanger et bredt område med forskjellige aspekter. Samtidig viser utsagnene at det er en stor enighet blant ungdommene som ble intervjuet om at inkludering og deltakelse i fellesskapet er et viktig tema for dem i sammenheng med deres skolehverdag. Likevel oppstår det en uenighet mellom informantenes forståelse av hvordan de oppfatter deltakelse i fellesskapet i praksis.

Elevene reflekterer rundt egne erfaringer om inkludering og deltakelse i fellesskapet i skolemiljøet, og hva de mener er nødvendig for å skape inkludering og deltakelse blant alle elevene på skolen. Ifølge informantene er trivsel også en avgjørende faktor for at ungdommene skal oppleve sosial inkludering. Det store flertallet av informantene i utvalget gir uttrykk for at de har det bra på skolen. For eksempel forteller de at de generelt sett har venner på skolen og at de blir sett av lærerne. Likevel er det flere informanter som forteller at de kjenner noen som ikke trives på skolen. Min tolkning av disse funnene er at de fleste elevene her har tilpasset seg i skolemiljøet. Ifølge *Overordnet del* skal det være et mål at alle elevene har opplevelsen av å være inkludert i fellesskapet på skolen. Dataene fra elevundersøkelsen PISA 2019 (Anders Bakken, 2019) viser at ca. 82% av ungdommene trives på skolen og føler at de er inkludert i skolemiljøet. Samme undersøkelse viser at det 13 % som er i en gråsoner og 5% har problemer med trivsel og inkludering på skolen. Dette er en indikasjon på at noen individer faller ut av fellesskapet, til tross for at det finnes en god del forskjellige forebyggende tiltak og god praksis.

I noen tilfeller kan det være personlige årsaker, som for eksempel psykososiale utfordringer, som fører til at enkeltelever ikke finner sin plass i skolemiljøet, og dermed velger selv å være alene. Dette ble trukket frem av informantene i flere av utsagnene. For eksempel gir en jente i individuelle intervjuene følgende forklaring: *«Jeg tenker at det er en fordel å ha forskjellige kulturer og komme fra forskjellige steder fordi vi kan flære fra hverandre og vi godtar at vi er forskjellige, og det er bra».*

De aller fleste informantene i min studie gir uttrykk for at de har et godt læringsmiljø, og at de trives godt på skolen. Forskning fra 2018 viser noe reduksjon i mobbesaker på skolen sammenliknet med resultater fra 2013, men også en økning i antall elever som står utenfor fellesskapet, og føler at de ikke har en sosial tilhørighet på skolen (Elevundersøkelsen 2018: Wendelborg mfl. 2019). Følgende definisjon kan være en komplementerende forklaring på begrepet inkludering:

«Inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap (...). At inkluderingsbegrepet er lagt til grunn for barnehage og skole, har derfor en rekke konsekvenser. Det innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet i barnehage og skole, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle» (Regjeringen.no, NOU 2009: 18).

Utvikling av skole som en inkluderende læringsarena er et mål som må prioriteres i utviklingen av skolesystemet, både i Norge og kanskje i resten av verden (Skaalvik & Skaalvik 2018). For å kunne realisere dette, må det settes fokus på å skape en fellesforståelse om inkludering blant elevene. Selvsagt skal denne fellesforståelsen være basert på både kunnskap om begrepet inkludering og vilje til å realisere det gjennom handling.

Datamaterialet viser at informantene knytter faktorene «anerkjennelse», «tilhørighet i en gruppe», «gode relasjoner» og «positiv bruk av sosiale medier» til begrepet inkludering.

4.1.1 Anerkjennelse/følelsen av å være inkludert

Viktigheten av elevenes opplevelse av *tilhørighet* og sosial utvikling er nedfelt i *Overordnet del*:

«Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Én jente trekker i de individuelle intervjuene frem at *«for at vi skal ha en opplevelse av inkludering, er det viktig at alle elevene i klassen skal få mulighet til å samarbeide med hverandre, og at alle kan delta i forskjellige aktiviteter i klassen»*. En annen jente bekrefter dette med følgende utsagn: *«Hvis vi anerkjenner og respekterer hverandre for hva vi er, kan vi føle at vi er trygge og at vi er inkludert i klassen»*. En tredje elev sier: *«På skolen vår er det egentlig veldig fint. Men samtidig ser jeg grupperinger som jeg ikke kan gjøre noe med. Men selv om det er grupperinger, så er man inkludert inn i sin egen gruppe»*.

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) er det å ha en følelse av å bli anerkjent, respektert, og inkludert av andre elever i klassen en betydningsfull kilde til god livskvalitet, selvvverd og god psykisk helse for elevene. Informantene viser gjennom sine utsagn at de verdsetter å ha et inkluderende og aksepterende sosialt miljø, hvor de aksepterer hverandre med sine svake og sterke sider. En elev i gruppeintervjuene viser elevenes forståelse av hva det innebærer å ha et godt læringsmiljø, slik:

«Det første som gjelder, er å føle seg trygge og bra. Når man ikke har det bra med venner og føler seg ekskludert eller har det dårlig med seg selv, så kan man ikke gjøre noen ting, og da vil det gå utover fagene også».

De fleste deltakerne i min studie gir uttrykk for at de føler at de har tilhørighet til sin skole, og at de har venner de kan være sammen med. Samtidig gir de uttrykk for at de kjenner noen medelever som ikke har noen venner, og at de ikke er med i fellesskapet på skolen. En del utsagn vitner om at noen elever har opplevd utenforskap, eller at de ikke har en følelse av å passe inn i grupperingene som finnes på skolen. Disse tas opp og behandles i det påfølgende underkapitlet, som omhandler negative kjennetegn knyttet til informantenes erfaringer og opplevelser av ekskludering.

For at elevene skal ha en følelse av inkludering, kommer det frem blant informantene at det er viktig at de opplever trygghet. De legger også vekt på faktorer som opplevelsen av aksept, følelsen av at de er ønsket av andre i klassen, og at de ikke står utenfor fellesskapet. Dersom man ikke anerkjenner andre mennesker, kan det ikke virke verdifullt å få anerkjennelse fra dem heller. Dette er et tilfelle hvor sosialbytteteorien fremstår klart. Ifølge denne kan opplevelsen av inkludering ikke oppnås med mindre man har venner, blir akseptert av de andre, og kan få mulighet til å tilpasse seg i relasjonen med de andre i gruppen. På denne måten kan sosial inkludering av alle elever realiseres.

Aasen (2003) beskriver sosialiseringbegrepet som *«prosesser der et individ inngår i et samhandlingsforhold til kulturen omkring, der individet internaliserer denne kulturen og dermed mer eller mindre overlagt og målrettet formes til å bli medlem av den. Dette er prosesser der verdier og normer overføres, kunnskaper og ferdigheter utvikles og der det enkelte individs erkjennelse av egenverdi – dets identitet – etableres»* (ibid., s. 81).

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 226) er sosial anerkjennelse en avgjørende faktor for en vellykket inkludering. Oppnåelsen av en vellykket inkludering i en skolekontekst forutsetter gode inkluderingsstrategier samt lærerengasjement i skolen som en sosial læringsarena (ibid., s. 227; Utdanningsdirektoratet, 20017). Nedenfor følger noen utsagn som passer godt inn i både sosialiseringsteorier og forskrifter. En jente fra gruppeintervjuene beskriver hvordan de verdsetter å ha ulike kulturer i klassen, slik: *«Gjengen vår er litt blandet. Vi har forskjellige kulturer og tanker. Og vi har forskjellige egenskaper. Vi lærer av hverandre og vi inkluderer hverandre»*. En gutt fra samme gruppeintervju trekker frem fordelen ved å ha forskjellige kulturer i klassen: *«Jeg tenker at det er en fordel å ha forskjellige kulturer og komme fra forskjellige steder, fordi vi kan lære fra hverandre og vi godtar at vi er forskjellige og det er bra»*. På samme måte uttrykker en jente i et individuelt intervju sitt positive syn på et flerkulturelt samfunn på denne måten: *«Det som er bra med et flerkulturelt samfunn er at man lærer mye fra andre kulturer»*.

Disse utsagnene er også i tråd med sosialutbytteteorien av Anton Hoëm (2010). Han betrakter barndommen og ungdomstiden som *«den viktigste perioden når det gjelder å tilegne seg både kunnskap, holdninger, og den formelle sosialiseringen»* (ibid., s. 31). Utsagn som trekker frem viktigheten av å ha venner, føle seg som en likeverdig del av klassen, ikke føle seg isolert og uønsket, å bli tatt godt imot, føle tilhørighet, føle seg akseptert og verdsatt, å ha god kommunikasjon med andre elever på skolen, å ha følelse av trygghet i klassen, å være en del av fellesskapet, å være akseptert og ønsket av andre elever i klassen, er indikasjoner på hvordan klassen fungerer sammen. Skole er et sted som har både forutsetninger for, og muligheter til å etablere et inkluderende felleskap for barn og ungdom. En jente beskriver i ett av gruppeintervjuene hvordan elevene viser empati og omsorg overfor hverandre, slik: *«Altså, vi har vokst opp sammen. Vi vet hvordan vi selv har slitt med visse ting. Derfor hjelper vi hverandre for å bli bedre på de tingene»*.

Elevsitatene viser viktigheten av det sosiale samspillet blant elevene, og er basert på en ånd av deltakelse og tilhørighet i en flerkulturell skole. Elevenes synspunkter, har en sammenheng med

både den sosiale bytteteorien (ibid.), Hoëms sosialiseringsteori (ibid.) og sosialiseringsperspektivet fra den nye læreplanen (2017). Et felles budskap i disse teoretiske tilnærmingene er at enkeltelevens manglende følelse av tilhørighet og anerkjennelse fra gruppen kan føre til utenforskap og ekskludering hos de elevene det gjelder.

4.1.2 Gruppering som inkluderende faktor

Gruppering som en inkluderende faktor var en av de faktorene som ble mest vektlagt av elevene med hensyn til positive kjennetegn. Det er en stor mengde av utsagn om denne faktoren. Flere informanter snakket om viktigheten av å skape felleskap ved å etablere vennegrupper mellom elevene på skolen.

Gruppering kan klassifiseres både som et positivt og et negativt kjennetegn. Det er altså en faktor som både kan fremme og hemme inkludering, avhengig av hvordan aktørene i konteksten forholder seg til den. En jente i de individuelle intervjuene trekker frem *gruppering* som et positivt kjennetegn:

«(...) å være med på en vennegruppe gir oss en trygghetsfølelse. Jeg gikk alene i friminuttene i begynnelsen av ungdomsskolen, men etter hvert ble jeg kjent med flere jenter i klassen. To av de jentene er mine bestevenner nå. Jeg er ikke isolert noe lenger». En annen jente fra de gruppeintervjuene viser et annet syn på gruppering: «Jentene er veldig flinke til å danne vennegrupper, men noen ganger blir det grupperinger inne i selve jentegruppene. For eksempel hang jeg bare sammen med jentene i klassen før, men nå i dette skoleåret ble jeg kjent med guttene i klassen også».

En gutt i gruppeintervjuene forteller at ekskludering ikke nødvendigvis innebærer mangel på inkludering:

«(...) det er ikke slik at jeg er venner med alle i klassen, likevel snakker jeg med alle og jeg godtar dem som medelever. Jeg mener, du kan vel ikke være venner med alle rundt deg, ikke sant?». En annen informant sier: «Det er klart at alle ikke kan bli bestevenner med hverandre. Du kan ikke være sammen med alle jevnlig, det er ikke meningen, du skal bare bli kjent med de andre. Selv om det er veldig fint å ha venner».

Disse utsagnene viser at noen av ungdommene ikke nødvendigvis ser på nære vennskap som en forutsetning for å skape tilhørighet i det sosiale felleskap. Her har elevene et dilemmaperspektiv i praktiseringen av inkludering i en flerkulturell skole. Ut fra sistnevnte utsagn fremgår det at noen elever mener at noen av deres medelever velger selv å være alene, mens andre finner trygghet i samarbeid og nærvær eller samarbeid med andre elever på skolen. Informanten mener altså at ekskludering av noen elever i skolemiljøet ikke alltid er et resultat av medelevenes negative holdninger.

Pedagogikkprofessor Anne Lise Arnesen (2002) hevder at inkludering av elever i klassen innebærer at enkelteleven blir akseptert og anerkjent i likhet med de andre elevene i klassen, men forskjellig fra de som ikke hører til fellesskapet i klassen. Denne argumentasjonen viser at sosial inkludering og ekskludering er to prosesser som ikke kan skilles fra hverandre, og at inkludering ikke nødvendigvis er fravær av ekskludering (Øystein L. Johannessen, 2015).

En gutt mener at trygghetsfølelsen blant elevene kan bidra til elevenes faglige utvikling, og at denne vil være forebyggende mot uheldige hendelser på skolen:

«Når vi er trygge på hverandre, så kan vi fokusere på skolefagene som er meningen med skolen, vil det ikke skje noe krangling eller drama.»

De fleste informantene sier at grupperinger i en klassesammenheng er vanlig. Utsagnene belyser at denne faktoren er nødvendig for å opprettholde inkludering i en skolekontekst. Vanligvis søker elever tilhørighet i mindre grupper som de føler passer best for dem. Dette kan være med på å skape hindringer for inkluderingsprosessen i skolen. Dette skal drøftes i underkapittelet som omhandler gruppering som ekskluderende faktor, 4.2.5. Siden informantene knytter begrepet tilhørighet til inkludering i sitt skolemiljø, er det hensiktsmessig her å se nærmere på dette begrepet.

Donelson Forsyth (2018) definerer *tilhørighet* som et grunnleggende behov for mennesker, for å søke aksept og unngå avvisning i en gruppesammenheng. Denne definisjonen forklarer hvorfor mennesker søker medlemskap, anerkjennelse og inkludering fremfor utenforskap, avvisning og ekskludering. Ifølge Forsyth (ibid.) er tilhørighet en opplevelse av være en del av den gruppen du er i, og gir deg en følelse av sosial inkludering der. Opplevelse av tilhørighet og ønske om aksept er fundamentale behov for ethvert menneske. Det er i menneskets natur å søke inkludering og medlemskap fremfor avvisning og ekskludering og isolering (Forsyth, 2014). Opplevelsen av tilhørighet er en prosess som begynner i barndommen og er med oss så lenge vi lever. Tilhørighetsopplevelsene vi får gjennom oppveksten vil bli en del av vår totale selvfølelse og en viktig dimensjon for læring (ibid.).

Det sosiale miljøet i klassen kan være en ideell arena for utvikling av stabile relasjoner blant elevene.

Teorien *The Need to Belong* ble utviklet av Roy F. Baumeister og Mark R. Leary (1995)²². Ifølge teorien er det vesentlig at grupperinger og vennskspsrelasjoner er utgangspunktet for utvikling av elevens evne til å få en opplevelse av mestring i en sosialiseringssammenheng. Teorien styrker påstanden om at mennesket har et vitalt behov for tilhørighet. De likestiller behovet for tilhørighet med menneskets behov for mat og næring. I tillegg karakteriserer de tilhørighets-behovet som et naturlig og alminnelig behov hos mennesker som søker å etablere langvarige og stabile mellommenneskelige relasjoner. Opplevelsen av tilhørighet er en prosess som begynner fra barndommen og er med oss så lenge vi lever. Disse opplevelsene vil danne en del av hele selvforståelsen hos oss (ibid.). Én elev i gruppeintervjuene mener at tilhørighet bidrar til en følelse av trygghet, mens mangel på tilhørighet fører til utenforskap:

«På trinnturer kan det hende at én står utenfor fordi den ikke har noen fra sin egen klasse med. Det er lettere å ha aktiviteter sammen med egen klasse; du er mer komfortabel da. For eksempel, når du skal holde presentasjoner og sånne ting, så er det mer komfortabelt når du har dine egne venner rundt deg».

Dette elevsitatet viser også at det er en tydelig sammenheng mellom inkludering og gruppe-tilhørighet. Gjennom tilhørighet i en gruppe etablerer vi varige og positive relasjoner med andre mennesker. Dersom vi ikke opplever tilhørighet i en gruppe, får vi en følelse av ensomhet, og utenforskap. Viktigheten av å skape tilhørighet med tanke på elevenes sosiale utvikling er også nedfelt i følgende styringsdokument: *«De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2017).*

Oppsummeringsvis kan en hevde at etablering av grupper og gruppetilhørighet innebærer to forskjellige aspekter, i og med at dette både kan fremme og hemme ungdommenes følelse av inkludering innad i en gruppering. De negative sidene ved gruppering vil bli drøftet i delkapittel 4.2.4, *Gruppering som en ekskluderende faktor.*

²²Teorien *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a fundamental Human Motivation* ble utviklet av Roy F. Baumeister og Mark R. Leary (1995).

4.1.3 Relasjoner og det sosiale miljøet blant elevene

Ifølge Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017) innebærer vennskap at alle skal ha en eller flere venner, og samtidig ha en opplevelse av å bli verdsatt av vennene. Viktigheten av å ha gode vennerelasjoner med tanke på elevenes sosiale utvikling er nedfelt i følgende styringsdokumenter:

«... De normene og verdiene som preger læringsfellesskapet, har stor betydning for elevenes sosiale utvikling. Vennskap skaper tilhørighet og gjør oss alle mindre sårbare. Når vi selv opplever å bli anerkjent og vist tillit, lærer vi å verdsette både oss selv og andre. Elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet. Hver elev har en historie med seg, og de har håp og ambisjoner for fremtiden. Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Og:

«Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende.» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Som svar på spørsmålet om hva som skal til for at alle får en opplevelse av inkludering, blir vennskap trukket frem som en viktig faktor av de fleste informantene. En informant sier: *«Hvis du ikke har venner, og hvis du ikke føler deg hjemme, vil du ha en følelse av ensomhet, en følelse av å være utafør»*. En vellykket inkludering av alle elever på skolen vil være avhengig av at de har et positivt forhold til hverandre. Det å ha et godt miljø i klassen alene kan ikke garantere inkludering av hver enkeltelev i klassen. Flere av informantene gir uttrykk for viktigheten av nære vennerelasjoner for å oppnå et godt fellesskap. Nedenfor følger uttalelser fra to jenter i et av gruppeintervjuene:

«(...) hvis du ikke har venner og hvis du ikke føler deg hjemme, vil du ha en følelse av ensomhet, en følelse av å være utafør».

«Det jeg tror hjelper mest er at man blir kjent med sin egen klasse (...). Alle er jo egentlig inkludert nå, nå er alle i klassen venner, uansett hvem du går til i klassen får du nesten alltid svar».

En gutt beskriver i et av de individuelle intervjuene betydningen av å ha venner slik: *«(...) når vi har venner i klassen som vi kan henge sammen, er vi inkludert»*.

Disse utsagnene viser at informantene har empati og omsorg i forhold til sine medelever og at de har et ønske om å inkludere alle i klassen. Elevene viser at de gjør en innsats for å inkludere

andre elever i fellesskapet gjennom skoledagen. De støtter og hjelper hverandre, og uttrykker at de har respekt for at de er forskjellige, men har like rettigheter. Ved å ha en gjennomgang av datamaterialet får jeg et inntrykk av at informantene, ved en gjensidig anerkjenning av hverandre, gjør en god innsats for å bygge positive relasjoner.

Viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev blir også trukket frem i intervjuene. Elevenes følelse av tilhørighet til skolemiljøet og opplevelse av inkludering er i stor grad avhengig av både hva den enkelte lærer gjør og det de opplever i læringsmiljøet på skolen generelt (Federici, R. A., & Skaalvik, E. M., 2013). Den emosjonelle støtten (Deci og Ryan, 2000) og støtten som læreren gir til sine elever, samt forholdene til elevene seg imellom vil utvikles til å bli en struktur eller en kultur for klassen. Her utvikles det et samspill og en kommunikasjon som er typisk nettopp for denne gruppen. Det skapes kommunikasjon og samspill som er karakteristisk for relasjonene i gruppen. Situasjonen vil etter hvert forandres som følge av partenes holdninger. Gallefoss (2016) beskriver relasjoner mellom elever og lærere som et dyadisk samspill. I et dyadisk forhold blir partene preget av den konteksten de befinner seg i, siden partene påvirkes av hverandre i løpet av skoledagen. Gjennom en trygg og god relasjon, vil deltakerne i fellesskapet vite hva de kan forvente av hverandre. Hvis vi ser dette i sammenheng med inkludering, så vil elevene oppleve et trygt og inkluderende fellesskap når elevene gir støtte og omsorg til hverandre. Følgende utsagn ble gitt av en gutt som nylig hadde mistet et kjært familiemedlem:

«Når du mister noen, så får du hjelp av ikke bare gruppa di, men at du får støtte av alle».

Utsagnet viser hvordan elevene lærer å behandle hverandre og forholde seg til normer og regler som er ment å skape trygghet for deres klassemiljø. De vil altså finne tryggheten i et miljø som er preget av gjensidig støtte. En jente fra de individuelle intervjuene sier: «Hvis du har venner, blir tatt godt imot av de andre i gruppen, føler tilhørighet, og føler at du er verdsatt og akseptert, er du inkludert! En annen jente beskriver i et av gruppeintervjuene hvordan det sosiale miljøet på skolen påvirker deres liv, slik: «Det første som gjelder, er å føle seg trygge og bra. Når man ikke har det bra med venner og føler seg ekskludert, eller har det dårlig med seg selv, så kan man ikke gjøre noen ting, og da går det utover fagene også».

En annen jente fra gruppeintervjuene forklarer videre slik:

«Nå, etter å ha vært tre år i samme klassen, er vi blitt godt kjent med hverandre. Vi har jo blitt en gjeng da, på en måte. Nå er vennskapsforholdene i klassen annerledes

sammenliknet med den første uken i ungdomsskolen. Vi kjenner hverandre godt, og alle er jo egentlig inkludert nå».

Ovennevnte sitater viser at vennsksrelasjonene og det sosiale miljøet blant elevene innbefatter elevenes egen vilje til å være med i fellesskapet i klassen. Dette innebærer selvsagt en følelse av gjensidighet, i og med at ensidige vennsksrelasjoner ikke betraktes som ekte, og at de bare skaper mer usikkerhet, noe som til slutt kan føre til ensomhet og utenforskap for den ene parten i relasjonen. Basert på mine erfaringer fra læreryrket og utsagn fra datamaterialet i denne studien, vil jeg trekke frem gode relasjoner mellom lærer og elever som en avgjørende beskyttelsesfaktor for ungdommenes inkludering i en skolekontekst. Noen av informantene trekker inn at relasjonen mellom elevene og lærerne har stor betydning for at alle skal få en opplevelse av å være likeverdige medlemmer av fellesskapet i klassen. Det er selvsagt at gode relasjoner mellom elever og lærere virker inn på elevene læringsutbytte og trivsel på skolen. Gjennom intervjuene uttrykker elevene hvor viktig det er for dem å ha lærere som gir dem omsorg og støtte. Flere informanter trekker frem viktigheten av å ha omsorgsfulle lærere, gjennom utsagn som dette:

«Lærerne på denne skolen er også veldig med på å skape et bedre skolemiljø for både ungdommene og lærerne. De er veldig inkluderende, og man kan føle seg velkommen uavhengig av hvilken etnisk bakgrunn eller religion elevene har. Derfor sier jeg at miljøet her på skolen er passe greit».

Et eksempel på dette var at alle elevene ga uttrykk for at det ikke var problemer med mobbing eller rasisme i skolemiljøet, men at det var vanlig blant elevene å bruke rasistiske ytringer *på tull*, uten å virkelig mene det. Flere gutter nevner ord som *neger*, *chipper*²³, *guling*, *pakkis*, *utlending*, *araber* eller *potet* som eksempler på slike ytringer. En gutt i gruppeintervjuene forklarer utviklingen i sitt klassemiljø slik:

«På starten, da vi begynte på 8. klasse her så var det noen som opplevde mobbing. Etter hvert, etter at vi tok det opp med lærerne så [tok] det slutt. Det ble godt håndtert av lærerne. Lærerne gjør tiltak, og elevene gjør det òg, for så vidt. Hvis det er noe problem, så har jeg i hvert fall opplevd at lærerne får tatt tak i det. Dette er jo positivt. Det er viktig at man sier ifra til læreren hvis det er noe problemer».

En annen gutt i gruppeintervjuene sier: *«Her på skoen har vi lærere som ser oss, og det hjelper oss å føle oss trygge».*

²³ Ungdommer av østasiatisk opprinnelse (som iblant kinesisk-, vietnamesisk-, japansk-, fillipinsk) blir ofte kalt for chipper. Akkurat som nordmenn blir kalt for poteter.

Disse utsagnene gir grunnlag for å si at relasjonen med eleven og læreren er vesentlig for elevens opplevelse av at lærerne skolen ser dem bryr seg om dem. Dette er også innlemmet i følgende styringsdokument:

«Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom»
(Utdanningsdirektoratet 2016, s. 13).

Det understrekes her at læreren er en viktig rollemodell for elevene, noe som igjen poengterer viktigheten av at læreren er både omsorgsfull og profesjonell i sitt yrke. En vellykket klasseledelse er avhengig av gode relasjoner som er preget av gjensidig respekt og empati mellom læreren og elevene, og elevene seg imellom. Når det gjelder inkludering av alle elever i klassen, er det læreren som er den signifikante rollemodellen, i og med at det er læreren som skal håndtere eventuelle tilfeller av utenforskap eller ekskludering i klassen. Iverksetting av forebyggende tiltak mot ekskludering og utenforskap fra lærerens vil skape en god standard i klassen, og dette vil styrke elevenes inkluderende læringsmiljø. Jeg tolker informantenes gode holdninger til hverandre i stor grad som et resultat av innsats fra deres lærere, som er rollemodeller for dem.

Informantene trekker også frem noen faktorer som kan brukes til å skape inkludering av alle elevene i fellesskapet i klassen og skolen. Blant disse faktorene er å organisere kulturelle- og sosiale arrangementer, samt å skape gode holdninger. Disse forslagene utdypes mer i delkapittel 5.1, under inkluderingsfremmende tiltak.

4.1.4 Sosiale medier som inkluderende faktor

Bruken av internett de siste årene har endret seg drastisk. Gjennom sosiale medier får vi stadig nye vennerelasjoner, og vi ivaretar og utvikler våre allerede eksisterende sosiale relasjoner. Bruken av sosiale medier som Snapchat, Facebook²⁴ og mange interaktive applikasjoner tilgjengelig på nettet, kan styrke ungdommenes tilhørighetsfølelse, noe som igjen bidrar til inkludering, i og med at de bidrar til at brukerne blir mindre ensomme.

Det finnes både positive og negative sider knyttet til ungdommenes bruk av sosiale medier. Disse plattformene kan være en arena for å bygge gode relasjoner mellom barn og ungdom. Det som er avgjørende her, er hvilke medier eller muligheter brukerne benytter seg av. Følgende utsagn fra intervjuene sammenfatter en del av samtalene om sosiale medier som en faktor som kan både fremme og eller hemme inkludering i en skolekontekst:

²⁴For tiden foretrekker ungdom å bruke Snapchat, siden den er mer oversiktlig enn Facebook.

En jente beskriver dette i ett av de individuelle intervjuene slik: «*Dersom en person ikke har så mange «følgere» på f.eks. Instagram, tenker man at den personen kanskje ikke er mindre memorabel. Det at de kjenner mange, gir dem høyere status på skolen*». En gutt i gruppeintervjuene sier det på en annen måte: «*Sosiale medier er en viktig del av livet vårt. Derfor er det lett å bli påvirket av dem, både på en positiv og en negativ måte*». To jenter i ett av de gruppeintervjuene trekker også frem diskusjonen om status på sosiale medier. Den ene jenta sier: «*... at hvor mange «likes» du får, viser hvor populær eller upopulær du er*», mens den andre tilføyer: Den andre jenta legger til dette: «*... du blir opptatt av hvor mange «likes» du får, og vil hele tida sammenlikne deg med de andre (...) Når du får lite likes, blir du skuffa; du føler deg utafør*».

Disse utsagnene viser at bruken av sosiale medier kan enten gi brukerne en god følelse av aksept eller bidra til marginalisering av dem. Her ser vi at innholdet i den virtuelle kommunikasjonen mellom ungdommene i sosiale medier er en avgjørende faktor for inkludering. Får man positive tilbakemeldinger i form av «likes», får man følelsen av sosial anerkjennelse. I motsatt fall vil man få en følelse av negativ selvpfatning.

Det er ofte en overvekt av negative aspekter ved sosiale medier, både i ulike forskningsartikler²⁵ og i den offentlige diskurs²⁶ generelt. De fleste forskere og fagfolk har satt mye fokus på at ungdommers interaksjon og eksponering på sosiale medier innebærer en negativ innvirkning på ungdommenes psykiske helse. Allikevel trekker noen av disse forskningsartiklene frem en del positive sider ved ungdommenes interaksjon og eksponering på sosiale medier. Et viktig funn som er lagt frem flere av disse forskningsartiklene, gjelder en *sosial og følelsesmessig støtte* som ungdommene får gjennom kommunikasjon med andre mennesker på sosiale medier (Tsitsika, Tzavela Janikian, Ólafsson, Iordache, Schoenmakers, Tzavara & Richardson, 2013; Best, Manktelowa & Taylor, 2014; O'Reilly, Dogra, Whiteman, Hughes, Eruyar & Reilly, 2018). Resultatene fra disse forskningsartiklene, som gjelder de positive sidene ved bruk av sosiale medier, trekker frem faktorer som følelse av sosial tilhørighet, bedre selvtillit og velvære hos brukerne. Muligheten for å være anonym bruker av sosiale medier kan også fremme en slags trygghet hos ungdommene, i og med at de kan søke om veiledning og hjelp dersom de har problemer eller plager som de ikke ønsker å snakke om direkte med andre personer (Best, et al., 2014). Som en plattform for interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker, kan bruken av sosiale medier koble menneskene sammen uten å ha behov for fysisk tilværelse. Bruken av

²⁵ <https://www.ntfe.no/i/2016/3/c-1>

²⁶ <https://www.nytimes.com/2016/10/14/learning/does-technology-make-us-more-alone.html>

sosiale medier gir ungdom gode muligheter til å utvide sine sosiale nettverk (ibid.). Denne fordelene nevnes som en helsefremmende faktor, i og med at sosiale medier motvirker ensomhet og sosial isolasjon og øker sosial inkludering (ibid.). Ungdom ser både de positive og negative aspektene ved bruken av sosiale medier. To elever i gruppeintervjuene oppgir både inkluderingsfremmende og -hemmende påvirkninger av interaksjon over sosiale medier og internett blant ungdommer. En jente i gruppeintervjuene sier: «*Vi omgås med hverandre på skolen hver dag, og når vi ikke er på skolen eller har ferie, så holder vi kontakt med hverandre på Snap Chat og andre sosiale medier*». En gutt trekker frem betydningen av sosiale medier slik: «*Sosiale medier er en viktig del av livet vårt. Derfor er lett å bli påvirket av dem [både på en positiv og en negativ måte]*».

Kommunikasjonen mellom ungdommer i dag foregår i stor grad gjennom sosiale medier, ved hjelp av interaktive applikasjoner på mobiltelefoner, nettbrett og datamaskin. Informantene trekker frem at kommunikasjon gjennom internett og sosiale medier kan hjelpe ungdom til å utvide sitt sosiale nettverk og skjerme dem fra følelsen av å stå utenfor fellesskapet. Fulvio Castellaci og Tveito, V. ved Norsk Senter for teknologi, innovasjon og kultur (TIK) hevder at sosiale medier gir brukerne en følelse av tilhørighet på en positiv måte, i og med at de byr på gode muligheter som bidrar til at brukerne får sosial omgang med hverandre (Caplan, 2008). I dag finnes det en god del programmer og tjenester som er tilrettelagt for ulike former for virtuell sosial interaksjon som tidligere ikke eksisterte. Fornuftig bruk av disse midlene vil, hevder de, skape gode muligheter til ungdom å kommunisere med hverandre, noe som igjen utvikler følelsen av tilhørighet og inkludering hos dem. Ett eksempel her er etableringen av det sosiale fellesskapet som enkelte ungdommer får gjennom nettbaserte spill. På denne måten vil en ungdom som spiller alene foran datamaskinen sin ha samarbeid med andre på nettet, uten å føle seg isolert, selv om det for omverdenen tilsynelatende er slik. Dermed kan aktivitet på internett og sosiale medier fremme en følelse av positiv selvoppfattelse – en selvbekreftelse som igjen bidrar til inkludering hos ungdommer. Positive sider knyttet til ungdommenes bruk av sosiale medier vil bli ytterligere drøftet i delkapittel 4.2.6.

4.2 Informantenes oppfatning av ekskludering: Negative kjennetegn

Som nevnt tidligere i oppgaven, beskrives begrepet ekskludering som regel som fravær av inkludering eller mangel på nærkontakt med andre mennesker. La oss se hva elevene som deltok i min studie mener om dette. Én jente gir følgende beskrivelse av en situasjon hvor hun blir

ekskludert: «Noen ganger går du rundt og spør om hjelp i klassen, så ignorerer de deg, altså. Da føler du deg ekskludert der og da».

Elevene hadde flere utsagn som belyser informantenes forståelse av-, syn på-, og erfaringer med begrepet ekskludering. Det er flest utsagn om faktorer som *negative hindringer knyttet til kultur og religion, negativ selvfølelse, faglige utfordringer og manglende språkferdigheter, utenforskap og gruppering som en ekskluderende faktor, sosiale medier som ekskluderende faktor, dårlig økonomi, manglende deltakelse i organiserte aktiviteter, dårlige relasjoner og sosial kontroll.*

Under følger noen eksempler på utsagn som belyser informantenes oppfatning av- og erfaringer med begrepet ekskludering. Noen gir uttrykk for at ekskludering er et midlertidig fenomen som dukker opp i noen faser i livet og forsvinner etter hvert, mens flere mener at det kan være vanskelig å oppnå en opplevelse av inkludering i samfunnet. En gutt i et av gruppeintervjuene sa dette:

«Jeg ble ekskludert på starten [av ungdomsskolen], fordi det var ikke så mange jeg kjente i klassen min. Men i friminuttene var det mange jeg kjente fra andre klasser og andre, men i klassen min var jeg litt ensom til å begynne med, og visste ikke hvem de fleste i 8. klassen var».

En jente i samme intervju sier dette på en annen måte:

«De som kjenner hverandre, henger seg med hverandre. Og de som ikke kjenner så mange kan oppleve [at] ekskludering skjer. Fordi de tenker at «de ikke kjenner så mange[...] de andre har en annen historie enn meg som gjør at jeg ikke blir tatt med, og da velger de å ta avstand». En jente i et av de individuelle intervjuene har et mer negativt syn på inkludering i praksis gjennom dette utsagnet: *«Måten samfunnet er bygd opp på, er dårlig - hvis man ikke tilpasser seg systemet, faller man ut».*

Som nevnt i delkapittel 4.1, om positive kjennetegn for inkludering, betrakter informantene ikke et menneske som selv har valgt å være alene, alltid som en ekskludert person. Derimot kan en person som ønsker å være en del av et sosialt fellesskap, men til tross for sitt ønske mangler sosiale relasjoner, regnes med å være ekskludert (Hoëm, 2010). Her vil jeg presentere og drøfte utsagn som utdyper elevenes oppfatninger om den negative ensomheten som de betrakter som en ekskluderende faktor for inkludering. Elevene trekker frem dette gjennom intervjuene. En jente fra de individuelle intervjuene sier følgende: *«Det kan hende at noen blir ekskludert, men det er vanskelig å se det. (...) Selv om noen ikke passer inn i en gruppe, så betyr det ikke at de*

blir ekskludert. Det kan være at de ikke er så sosiale, og at de ikke har lyst til å delta i sosiale sammenhenger. Så ekskludering er mere som om man blir utestengt». En gutt i gruppeintervjuene ser på ekskludering slik:

«Det er forskjellige måter å se på det [ekskludering], da. Det kan være enkeltpersoner som kan selv ha lyst til å bli inkludert, men det ser ut til at de blir ekskludert eller utestengt fra andre grupper. Så dette er et synspunkt vi må se på, da». En jente mener alle på en eller annen måte har opplevd ekskludering: *«Jeg tror egentlig at alle har kjent på det å bli ekskludert, men det handler egentlig mer om å finne plassen sin i klassemiljøet. Alle ble egentlig litt ekskludert i en liten periode i begynnelsen. Egentlig ble de bare litt ekskludert fordi de ikke kjente hverandre».*

Utsagnet lar oss få vite at manglende kjennskap blant elevene førte til at de ikke følte seg trygge, og dermed ikke kunne etablere et sosialt nettverk da de begynte på ungdomsskolen. Her dannes det en mild form for sosial beklemthet som gradvis forsvinner ettersom at elevene blir mer kjent med hverandre og blir mer trygge på hverandre. Dette beskriver Forsyth (2014) slik: *Når man er utenfor, kan man komme innenfor.* Likevel er det viktig å være oppmerksom på faren for at hvis enkeltelever står utenfor fellesskapet over lengere tid, kan det etter hvert føre til psykososiale utfordringer som ensomhet og isolasjon eller sinne og aggresjon (ibid.), og til og med radikaliserings og ekstremisme (Viggo Vestel, 2016). Enkelte ungdommer prøver å bli kvitt ensomheten på andre måter. For eksempel ved å sitte lenge foran PC-skjermen og spille, tilbringe sin tid på mobiltelefonen eller skjule seg fra fellesskapet. Dette blir mer drøftet i underkapittel 4.2.6 som omhandler negative sider ved bruken av sosiale medier. Som nevnt tidligere i oppgaven, har forskning vist at ungdom som blir utsatt for ekskludering, også er mer utsatt for psykiske lidelser som angst, depresjon og kjedsomhet.

4.2.1 Negativ selvfølelse

Sitatet nedenfor poengterer godt hva det vil si å ha en negativ selvfølelse:

«Dårlig selvfølelse er å føle seg mindreverdige og utrygge i møte med andre, og fører ofte til en kvern av indre selvkritikk, som ytterligere forsterker følelsen av sosial utrygghet» (Øiestad 2016, s. 1).

Utsagn fra datamaterialet tyder på at negativ selvopplevelse betraktes som en hemmende faktor for inkludering. En jente i individuelle intervjuene sier:

«Det er noen ganger en situasjon hvor det skjer at du blir ekskludert, når du ikke vet hvorfor, så begynner du å se ned på deg selv. Da begynner du å tenke at dette kan være grunnen til at jeg ikke kan være sammen med disse menneskene. Og da trekker du deg fra de andre. Og dette er ikke for å skyldes på selve personen - når man føler seg annerledes, trekker man seg fra andre. Da blir det litt personens feil. Man gjør det litt selv, man overtenker og skaper en barriere mellom dem og andre». En annen jente fra de individuelle intervjuene sier: «Mye går ut på hva man tenker om seg selv og hvilke tanker som foregår i ditt hode og hvilke teorier du har skapt selv. Man blir da stressa og kanskje deprimert».

De fleste av informantene gir uttrykk for at inkludering i stor grad er avhengig av individets selvfølelse. Flere informanter mener at det er noen individer som selv velger å være alene. Her følger et utsagn fra en jente i et av de individuelle intervjuene: (...) «man tenker at de andre [elevene] har en historie som jeg ikke har, og dette gjør at jeg kanskje ikke blir akseptert av de andre. Da velger de å ta avstand».

Dårlig selvfølelse hos ungdom svekker deres følelse av trygghet, egenverd og selvaksept. En viktig tilnærming til begrepene *selvoppfatning*, *motivasjon* og *anerkjennelse* er Abraham Maslows behovsteori (1943). Disse begrepene ligger på det øverste trinnet i *behovshierarkiet*. Gjennom denne teorien kan man se sammenhengen mellom elevenes selvoppfatning og deres sosiale utvikling. Ifølge Maslow (ibid.) kan et individ oppnå positiv selvoppfatning hvis vedkommende har følelsen av å ha en sosial relasjon eller tilhørighet. Som jeg allerede har vært inne på, er *inkludering* en subjektiv følelse eller oppfatning. Dette innebærer at en ikke objektivt kan avgjøre om elever opplever en god inkludering eller ikke. Imidlertid er det mulig å observere eller kartlegge hvorvidt hver enkelt elev har venner, ikke står utenfor fellesskapet og trives på skolen.

Elevenes sosiale ferdigheter gjør dem i stand til å omgås med andre elever i gruppen og i skolemiljøet på en positiv måte. Dette er grunnleggende for elevenes mentale helse. Skaalvik & Skaalvik (2018) refererer til forskning som viser at negativ selvoppfatning hos elevene kan føre til psykiske problemer som depresjon, angst, og stress, i tillegg til fysiske problemer som hodepine, muskel- og magesmerter. Ut fra Maslows behovsteori vil en negativ selvoppfatning og selvfølelse hindre enkeltelevens inkludering i skolen. En gutt fra gruppeintervjuene beskriver *negative følelser* slik: (...) *det er så lett å ta avstand hvis man ikke føler seg inkludert. Det går mye ut over det at man er redd for å dumme seg ut. Mye går ut på hva man tenker om seg selv og hvilke tanker som foregår i ditt hode og hvilke teorier du har skapt selv».*

Konsekvensene av å være ekskludert i miljøet trekkes frem av en annen gutt i gruppeintervjuene gjennom følgende utsagn: *«De fleste som sliter på ungdomsskolen, har slitt på barneskolen også.... Hvis denne følelsen er fortsetter å være med deg over lang tid, så vil du tro at du er dum. Denne følelsen ødelegger din selvfølelse».*

Forskning viser at psykososiale utfordringer hos barn kan oppstå tidlig, og at dette kan virke på deres funksjonsnivå (Nærde & Neumer 2003, Roland mfl. 2007). Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) pålegger skolen å sette i gang en tidlig intervensjon. Tidlig intervensjon vurderes som en viktig faktor som fremmer både faglig og sosial utvikling hos skoleelever (regjeringen, 2006). Skolen skal igangsette aldersadekvate tiltak som fremmer samarbeid og sosial inkludering av elevene.

4.2.2 Hindringer knyttet til kultur og religion

Betydningen av hindringer knyttet til kultur og religion kommer tydelig frem i en uttalelse fra en jente i ett av de individuelle intervjuene: *«Hvis vi har fordomsfrie holdninger til andre religioner og kulturer, kan vi lettere komme i kontakt med hverandre. Man må bare akseptere at folk er forskjellige»*

Kulturell- og religiøs tilhørighet spiller en viktig rolle i sosialiseringprosessen hos ungdom. Sosialisering er ifølge Hoëm (2010, s. 176) «en prosess som kan resultere i både kunnskap og identitet». Han knytter sosialiseringprosessen til både individuell utvikling og deltakelse i et samfunn eller en kultur.

Ett tema som kom frem gjennom intervjuene dreide seg om det å leve mellom to ulike kulturer. På spørsmålet om hvordan elevene vil beskrive ekskludering, trekker informantene frem ulike synspunkter. En jente i gruppeintervjuene sier følgende:

«... selvsagt er det å vokse opp i for eksempel Siri Lanka forskjellig fra det å vokse opp her i Norge. Og hvis man blir oppvokst som 50% tamil og 50% norsk, vil det være vanskeligere å klare seg helt i det norske samfunnet og sammen med de etnisk norske elevene. Og derfor vil de føle seg å bli ekskludert.»

En annen jente fra et av individuelle intervjuene sier dette: *«Noen innvandrerejenter (særlig med muslimsk bakgrunn) har ikke den friheten de trenger til å tilegne seg den norske kulturen, på den måten ungdommer i dag ønsker».*

Flere informanter gir uttrykk for at det er et markant skille mellom ungdom med innvandrerbakgrunn som bor i Oslo og de innvandrerdommene som bor i mindre steder når

det gjelder å bli inkludert i det norske samfunnet. En gutt i gruppeintervjuene sier. *«Jeg har venner i Oslo som bor på østkanten, og bor på annerledes vis. Dette fører til at jeg føler meg utelatt fordi de har en annen sosiolekt...»*. En jente i samme intervjurunde legger til følgende: *«Utlendinger som bor i Oslo har på en måte lagd en vegg rundt seg, en fasade liksom. De har egne minisamfunn inn i samfunnet»*. En annen jente fortsetter diskusjonen slik: *(...) de [tamilske familiene i Oslo] fører på en måte den tamilske kulturen videre. Jeg sier ikke at det er en negativ ting, men samtidig så tilpasser de ikke seg så mye som ellers de kunne ha gjort. Derfor blir det vanskeligere for tamilske barn og ungdommer, spesielt jenter, å bli helt inkludert i det norske samfunnet.*

Noen av informantene karakteriserer begrepet kultur som en avgjørende faktor for inkludering på skolen. Noen informanter med flerkulturell bakgrunn peker på at deres foreldre ikke ønsker at deres barn blir for norske. Noen av informantene gir uttrykk for at de som regel opplever at det er vanskelig for dem å tilpasse seg i majoritetskulturen. En gutt beskriver i ett av gruppeintervjuene dette slik:

«(...) For eksempel er alkohol en viktig del av russefeiringen for de fleste norske ungdommer. Og dette er som ofte helt akseptabelt for de fleste norske foreldre - noe som ikke blir akseptert av mine foreldre, i hvert fall. Da kan det være problematisk for innvandrerungdommer som vil drikke. De må enten skjule det, eller komme i konflikt med foreldrene sine».

Raymond Williams (1981) utvikler en bredere definisjon av kultur. Han definerer kultur som en livsstil, og anvender begrepene *dominant*, *residual* og *emergent* for å forklare at kultur ikke kan betraktes som en fast kategori. Begrepet «residual kultur» kan oversettes som «restkultur», og «emergent kultur» som «fremvoksende kultur». Williams (ibid.) hevder at kultur ikke er en konklusjon, men en prosess som stadig blir utfordret av nåtidens dominerende trender. Her blir kultur nok en gang sett på som en kompleks og dynamisk enhet, snarere enn en enhet med faste, universelle verdier. Min analyse er at de flerkulturelle informantene i studien representerer en «emergent» (fremvoksende) kultur, i og med at de er blitt påvirket av både den residuale restkulturen og den dominerende kulturen. I svarene fra tre oppegående ungdommer med tamilsk bakgrunn kommer det frem at en del foreldre har et sterkt ønske om å bevare de kulturelle normene og verdiene fra hjemlandet i diaspora. Følgende utsagn fra en jente i gruppeintervjuene handler om dette:

«Vi blir jo uansett ekskludert av samfunnet, fordi foreldrene våre ble vokst opp på en måte og de norske her blir vokst opp på en annen måte. Og det er ikke sånn at vi alltid finner det noe som er i midten da. For meg er det lettere å vokse opp mellom to kulturer, fordi foreldrene mine er godt kjent med den norske kulturen og vet hvor grensene går. Men for de som har foreldre som kanskje ikke kan godt norsk eller ikke er nok kjent med den norske kulturen, blir situasjonen vanskeligere».

Ut fra ovennevnte utsagn er det relevant å trekke inn en kort diskusjon om begrepet «Third culture kids». Ifølge Pollock (ibid.) har «det trekulturelle barnet» etablert et forhold til de ulike kulturene rundt seg, uten å ha en klar tilhørighet til noen av dem. Det som skjer her er at barnet får noe av hver kultur, noe som fører til at det ikke kan oppleve en følelse av et fullverdig eierskap og tilhørighet overfor en bestemt kultur (ibid.).

Innvandrerungdommene er viktige bidragsgivere til dannelsen av en ny kultur i et flerkulturelt samfunn. Den nye kulturen har forskjellige variasjoner, og er stadig i forandring (Eriksen, T. H., 2001). Denne dynamiske dimensjonen (ibid.), og hvordan ungdommene med flerkulturell bakgrunn forholder seg til både majoritetskulturen og foreldrenes kultur kommer til uttrykk gjennom informantenes utsagn i intervjuene. Dette kom frem i forklaringen av en jente i gruppeintervjuene slik:

«Vi er blitt oppvokst i det norske samfunnet, og vi føler at vi er veldig norske selv. Vi, for eksempel står på ski og har mange «norske opplevelser». I tillegg er våre foreldre veldig «inne» i det norske samfunnet. Derfor er vi også blitt veldig integrerte i det norske samfunnet, men de tamilske ungdommene fra Oslo har ikke det samme som oss. De lever som et halvt norsk og halvt tamilsk, eller noe sånt. De har på en måte sine egne samfunn inn i samfunnet, de har jo sine egne minisamfunn».

En annen jente i samme gruppeintervju trekker frem forskjellene igjennom følgende utsagn:

«Når vi er sammen med de andre tamilske familiene, føles det som om vi er nordmenn i et annet land. Og jeg sliter litt med det, fordi det er litt annerledes for meg når jeg er hos dem. Og jeg møter dem så ganske ofte».

For å forstå informantenes motivasjon må man kjenne deres verdier og målsettinger, for å forklare grunnene til at de involverer seg i prestasjonsrettede aktiviteter, eller at de lar være å involvere seg i slike aktiviteter (Deci Edward, 2012). Når en elev er motivert for integrering, arbeider hun eller han for å bli integrert, fordi han/hun har lyst til å bli integrert, eller fordi

resultatet av handlingen er ønskelig for han/henne. Min tolkning ut fra ovennevnte utsagn er at ungdommene i min studie har et ønske om å finne seg en plass i det flerkulturelle miljøet de lever i eller er medlem av.

4.2.3 utfordringer knyttet til foreldrerolle

Det finnes en del foreldre som har utfordringer med å utfylle sin foreldrerolle tilfredsstillende, uansett hva slags etnisk bakgrunn de har. Likevel kan denne utfordringen være større for mennesker som har en annerledes kultur enn majoritetskulturen. Det finnes ikke en universell definisjon av hva en god forelder er - det å være forelder kan innebære forskjellige forutsetninger, avhengig av faktorer som kulturell og etnisk bakgrunnen.

Noen utsagn fra intervjuene med elevene viser at en del foreldre mangler kunnskap om lover og normer, verdier og holdninger som er gjeldende for oppdragelsen av barn og ungdom i Norge. En jente fra de individuelle intervjuene sier: *«For oss som har innvandrerbakgrunn er det vanskelig å ta vare på vår identitet, samtidig som vi prøver å ha tilhørighet i det norske samfunnet og det miljøet vi befinner oss i»*.

Ut fra dette utsagnet kan vi utlede at kulturelle verdier og normer kan skape utfordringer for ungdom med flerkulturell bakgrunn. Foreldrenes ønske om å ivareta sin kultur og sine egne tradisjoner, som de fortsatt bærer med seg fra hjemlandet, kan ifølge en analyse av flere internasjonale studier gjennomført av Kristin Walseth & Åse Strandbu (2014 i *European Physical Education Review*, s. 504.) være en viktig faktor som hindrer inkludering av barn og ungdom med innvandrerbakgrunn i diaspora. Det kan dreie seg om foreldrenes sterke ønske om å ivareta tradisjoner fra hjemlandet. Dette kan skape ekstra utfordringer for barn og ungdom når deres foreldre anser at kultur og religion ikke kan skilles fra hverandre og at kulturen deres ikke skal påvirkes av kulturen i diaspora.

«Studies from several countries show that girls with an immigrant background participate in organized sports to a lesser extent than other young people. Barriers related to culture and religion serve in many of these studies as explanations» (Walseth, Strandbu 2014).

En jente med flerkulturell bakgrunn i et individuelt intervju trekker frem en noenlunde liknende beskrivelse i sine uttalelser: *«Hvis foreldrene våre har positive holdninger til folk med andre kulturer, blir det lettere for oss å komme i kontakt med folk fra andre kulturer og inkludere alle»*.

Enkelte innvandrereforeldre kan bære med seg en tradisjon fra hjemlandet som gjør at de pålegger sine døtre et stort ansvar for husarbeid. De store arbeidskravene i hjemmet for jenter gjør at de går glipp av ungdomstiden sin. Det finnes også andre typer foreldre som styrer hvem deres barn skal omgås med. Det er ingen informanter i min studie som gir uttrykk for at de har slike utfordringer selv, men de sier at de kjenner noen jenter som har foreldre med strenge religiøse holdninger. Informantene avslører at det er noen jenter som blir holdt hjemme etter skoletiden og ikke får lov å ha omgang med andre ungdommer, særlig med de etnisk norske. En jente i individuelle intervjuene sier: «(...) *Det er en jente i klassen som ikke får lov av sin mor å gå i bursdagsfester eller henge seg sammen med venner, spesielt med de norske*». En gutt i gruppeintervjuene trekker frem dette: «*Det finnes noen foreldre (særlig fedre) som holder på sine levesett, og styrer hvem barna skal være sammen med*».

Kjønnsdimensjonene spiller en viktig rolle i inkludering av barn og ungdommer med innvandrerbakgrunn. En norsk studie (Sagatun, Kolle, Andersen, Thoresen, & Sjøgaard, 2008) viser en tydelig forskjell mellom deltakelsen av jenter og gutter med muslimsk bakgrunn i idrettsaktiviteter, selv om de har samme sosioøkonomisk status. Forskningen viser at gutters deltakelse i idrettsaktiviteter er større, sammenliknet med jenter som har samme etniske bakgrunn (ibid., s. 6). Begrensninger fra muslimsk livssyn og kort botid i Norge kan ha betydning for lav deltakelse av jenter i idrett og andre organiserte aktiviteter.

Flere av informantene i mine intervjuer gir uttrykk for at de forholder seg til majoritetssamfunnets normer og væremåter, og at de tar avstand fra sine foreldres opprinnelseslands kultur. En jente i gruppeintervjuene sier: «*Vi er blitt oppvokst i det norske samfunnet, og vi føler at vi er veldig norske selv. Vi, for eksempel står på ski og har mange «norske opplevelser». I tillegg er våre foreldre veldig «inne» i det norske samfunnet. Derfor er vi også blitt veldig integrerte i det norske samfunnet*». Jeg tolker dette som en form for sosial integrering. Sosial integrering kan være en god strategi, hvis den ikke er med på å skape en oppfatning av «de andres kultur» mot «vår ukultur», og bidrar til at de prøver å assimilere seg i forhold til den dominerende kulturen i samfunnet (Fandrem, 2011).

Når det gjelder de aktuelle informantene i min studie, ser jeg i en stor grad et «oss og dem»-forhold i ulike sammenhenger (jfr. Fandrem, 2015)²⁷, i den forstand at de ofte bevisst benytter uttrykk som innebærer en form for *annerledeshet*.

²⁷Fandrem, H., Haus, S. og Johannessen, Ø. (2015). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk, eller...?. I: E. Kipperberg, Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse. Bergen: Fagbokforlaget.

4.2.4 Manglende språkferdigheter og faglige utfordringer

Det er ikke noen hemmelighet at det finnes mange mennesker i Norge som ikke kan snakke godt norsk, selv om de har bodd lenge i landet. Marianne Rugkåsa (2008) viser til at manglende språkkompetanse kan skape utfordringer i forståelse og kommunikasjon i flerkulturelle sammenhenger.

I samtalen om hva som er viktig for å skape inkludering, trekker informantene frem viktigheten av språkkompetanse for nyankomne elever eller elever som har kort botid i Norge. For at disse elevene skal bli inkludert i fellesskapet på skolen, trenger de å tilegne seg språket. Hovedpoenget her, forteller elevene, er at tilegnelsen av språket fordrer øving via interaksjon med andre elever på skolen. En viktig forutsetning for å bygge opp sosiale relasjoner er å kunne kommunisere med andre mennesker. Deltakelse i nesten alle aktivitetene på skolen er i stor grad avhengig av en språklig kommunikasjon med andre elever. Eier man denne ferdigheten, har man en plass i den sosiale relasjonen med andre elever. Har man ikke denne ferdigheten, risikerer man å falle ut av fellesskapet.

Følgende utsagn fra en gutt i gruppeintervjuene tyder på at ungdommene viser interesse for de andre elevene på skolen: *«Vi har en i klassen som ikke kan så mye norsk. Han går ofte alene i friminuttene. (...) jeg har prøvd å snakke med han på engelsk, men han kan ikke engelsk heller. En annen gutt forteller: Han vil ikke være med oss, fordi han kan ikke norsk»*. En jente fra gruppeintervjuene sier: *«Elevene fra innføringsklassen har ikke så mye kontakt med andre elever på skolen. Og jeg tror det er på grunn av at de ikke kan ordentlig norsk. Det er veldig viktig at de lærer seg ordentlig norsk for å kunne ha god kommunikasjon med andre elever på skolen»*.

Disse utsagnene viser at elevene betrakter språkkompetansen som en viktig faktor for inkludering av alle elever på skolen. Her trekker informantene frem at språkferdigheter hjelper nyankomne elever med å bli inkludert i skolemiljøet. Det er tydelig at informantene er motiverte til å inkludere nyankomne elever som grunnet manglende språkferdigheter ikke kan kommunisere med andre elever på skolen, og dermed står utenfor fellesskapet i det sosiale miljøet på skolen. Dette er i tråd med Michael Byrams (1997) syn på at den interkulturelle kommunikasjonskompetansen er avgjørende når det gjelder å inkludere nyankomne elever i skolemiljøet. Særlig flerkulturelle elever som har kort botid i Norge, trenger å utvikle sine sosiale ferdigheter da dette vil påvirke måten de ser på seg selv og måten de andre ser på dem (Skaalvik & Skaalvik (2018). Her er det nærliggende å nevne at Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 234) viser til sin egen undersøkelse (2006b) der de konkluderer med at elever med faglige

vansker ofte har lavere sosial status og nettverk, og at de har en tendens til å isolere seg, eller at blir lettere avvist av de andre i klassen.

Når det gjelder betydningen av faglige utfordringer for inkludering av elever med svake skoleprestasjoner, kan Homans *sosiale bytteteori* trekkes inn for å hjelpe oss med å få en bedre forståelse av elevenes sosiale status. *Utbytte* og *kostnader* er to sentrale begreper i teorien. Ifølge denne teorien kan skolen spille en avgjørende rolle for elevenes sosiale status i en klassesammenheng. Videre kan sosiale relasjoner blant elevene ses på som et sosialt samspill som velges eller etableres ut fra det utbyttet som elevene forventer å oppnå av å være med på samspillet. Et eksempel på sosialt samspill er *vennskap*. Siden venner liker å være sammen, vil dette samværet ha en verdi. Flere informanter gir uttrykk for at de har vært sammen i klassen, og har hatt ulike aktiviteter i tre år: «*Man har jo 3 år i den samme klassen for å bli godt kjent med hverandre i hele klassen. Vi har jo blitt en gjeng da, på en måte (...). Nå er alle i klassen venner, uansett hvem du går til i klassen [for å spørre om hjelp], får du nesten alltid svar*». Samværet i klassen gir dem to typer av utbytte. Det ene er selve samværet, og det andre er kunnskapen de oppnår ved å gå i samme klasse. Likevel kan verdien av samværet bli mindre, og kostnadene oppleves som store for både de svake og de sterke elevene hvis det er store faglige forskjeller i klassen. Da vil den ene eleven ha gode karakterer, mens den andre sliter med fagene og henger etter. Dersom læreren gir elevene mulighet til å velge hvilken medelev de vil samarbeide med, vil det være høyst sannsynlig at de velger venner og elever som er faglig sterke til å samarbeide med. Ut fra denne hypotesen er det viktig at læreren grupperer elevene i heterogene samarbeidsgrupper.

Hvis jeg tolker det informantene har trukket frem i sammenheng med språkkunnskaper, betraktes språket som både et middel som gjør kommunikasjonen lettere, og som et mål som bidrar til inkludering. Her beskriver informantene tilegnelsen av språkkompetanse som et middel som hjelper dem til å redusere begrensninger de opplever i deres sosiale relasjoner både på og etter skolen. Kort sagt er språkkompetanse en viktig forutsetning for at elevene kan finne sin plass og fungere godt i skolemiljøet.

4.2.5 Gruppering som ekskluderende faktor

En norsk PISA-undersøkelse (Fredrik Jensen mfl., 2018)²⁸ viser en nedgang på 8-9 prosent i andelen 15-åringere som føler at de har venner eller tilhørighet på skolen, sammenliknet med PISA-undersøkelsen av 2003.

²⁸I 2018 deltok cirka 600 000 15-åringere i 79 land. I Norge deltok omtrent 5800 15-åringere fra 250 skoler.

Som svar på spørsmålet om hva elevene i min studie tenker om begrepet ekskludering, blir begrepene *gruppering* og *manglende vennskap* også trukket frem som viktige faktorer gjennom følgende type utsagn: «(...) *hvis du ikke har venner og hvis du ikke føler deg hjemme i gruppa, vil du har en følelse av å være utafør*».

De fleste informantene sier at grupperinger i en klassesammenheng er ufarlig for inkludering, men ekskludering kan skje dersom en gruppe ikke tillater at noen andre slipper inn. Én informant forteller: «...*Selv om det er grupperinger, er man inkludert inn i sin egen gruppe.*» En annen informant sier: «... *gruppering betyr ikke at man vil ekskludere noen. Det er fordi det fungerer best, for eksempel hvis noen har samme interesser, men dersom du stenger folk ut fra gruppa di, da blir det ekskludering*». En elev i individuelle intervjuene uttrykker den negative konsekvensen av gruppering slik: «*Når man ikke føler seg inkludert, tør man ikke å henge sammen med de andre på skolen. Man blir frustrert.*»

En gutt fra et av de gruppeintervjuene mener dette: «*Gruppering er også forskjellig blant kjønnene. Hos gutter sees man kanskje på som annerledes hvis man ikke spiller fotball, siden fotball er såpass stort*». En elev som har et mer negativt syn på gruppering, sier dette: «*På skolen vår er det egentlig veldig fint. Selv om det er grupperinger, er man inkludert inn i sin egen gruppe*». En gutt i et av gruppeintervjuene forteller om sine erfaringer med gruppering som et negativt kjennetegn. Han sier:

«*Det er noen ganger noen som starter halvveis i 9. eller halvveis ut i året. Da sliter de noen ganger med å finne de forskjellige gruppene de passer inn i, for da er det sånn at de allerede er etablert i våre grupper og hva vi liker, så det er vanskelig å komme seg med dine ting i den og den gruppa*». En annen gutt fra samme intervju forteller om andre elevers opplevelse av ekskludering slik: (...) «*Jeg har vært i en gruppe som har ekskludert en person, da følte jeg ikke at det var bra gjort og sånn, men jeg sa jo ikke min mening der og da, for da tenkte jeg kanskje de vennene mine ikke liker han, kanskje jeg ikke fortsetter å være venn med dem, men etter hvert ble jeg god venn med den personen, og jeg og han er ofte sammen nå også (...)*».

Ovennevnte utsagn belyser dannelsen av en «vi vs. de»-kultur som skaper forskjeller og til slutt fører til ekskludering av noen medelever i klassen.

Overordnet del trekker frem skolens ansvar for å jobbe bevisst for å fremme fellesskapet mellom elever på tvers av vennegrupper. Det er ikke alltid slik at elevene tar relasjonelt ansvar for andre elever som ikke hører til deres egne grupper. I slike situasjoner er det lærerens ansvar å skape en situasjon preget av samarbeid mellom elevene, uten at noen krenker de andre (Udir. 2019). Her kan det være verdt å merke seg at det er forskjellige meninger blant informantene

hvorvidt gruppering betraktes som et negativt kjennetegn i forhold til sosial inkludering i en skolekontekst. En følelse av å være annerledes og mangel på tilhørighet kan føre til utenforskap. Dette ble nevnt av informantene. Noen av de flerkulturelle informantene i forskningen gir uttrykk for at det å være minoritet innebærer ekstra utfordringer. For eksempel må de noen ganger strebe for å skaffe seg tilhørighet i skolemiljøet. Dette kan ifølge Lill Salole (2018, s. 186) knyttes til en følelse av avmakt. Manglende anerkjennelse av både styrkene og utfordringene til minoritetslevende vil da føre til at de får en følelse av å ikke bli akseptert eller forstått av det dominerende samfunnet (ibid.).

Det er interessant å se hvordan informantene lager en link til anerkjennelse og betydningen av gruppetilhørighet for ungdommer i en formativ fase. En jente i gruppeintervjuene forteller dette: «Altså, gruppering har forskjellige variasjoner. I noen grupperinger bestemmes det av utseende, andre av karakterer, økonomi eller idrettsprestasjoner. Hvis du spiller i en høyere divisjon, har du høyere status». En annen jente i samme gruppeintervju legger til følgende:

«Hva som bestemmer status kommer også an på hva slags gruppering det er – det kan hende det er grupperinger der status bestemmes av karakterer, der høye karakterer gir økt status, mens andre steder gir høye karakterer lavere status. Det er lite sannsynlig å ha toppkarakterer og samtidig være tøff».

Vi ser ut fra disse utsagnene at grupperinger kan ha forankring i ulikheter blant elevene i klassen. Det er viktig å merke seg at noen grupper kan ha følelsen av at de har en egen identitet eller status som er bedre og sterkere enn de andres. Når elevene i en gruppe ønsker å vise at de er sterkere (faglig, fysisk, økonomisk ol.) enn de andre, kan de miste empati for- og viljen til å samarbeide med «de andre» i klassen (Terje Ogden, 2009).

4.2.6 Sosiale medier som ekskluderende faktor

I delkapittel 4.1.4, pekte jeg, med utgangspunkt i utsagnene fra intervjuene, på at det finnes både positive og negative sider ved ungdommenes bruk av sosiale medier. Der ble det diskutert hvorvidt bruken av sosiale medier kan gi brukerne en god følelse av aksept og inkludering. Selv om sosiale medier og internett kan bidra til muligheter som fremmer inkludering og tilhørighet hos ungdom, kan de også innebære noen negative aspekter.

I dette underkapitlet her vil jeg ta opp noen negative sider ved sosiale medier ut fra resultater gjengitt i flere forskningsartikler. Blant disse negative sidene finner vi trekk som narsissisme, overfladiske forhold og mer stress – særlig hvis man overdriver bruken av sosiale medier over lengre tid (Castellacci, F. & Tveito, V. 2018). De fleste forskere, forfattere og skribenter har satt

mye fokus på sammenhenger som viser at ungdommers interaksjon og eksponering på sosiale medier innebærer en negativ effekt på ungdommenes psykiske helse. Bekymringen over negative sider ved bruk av sosiale medier som handler om ungdommenes sosiale og følelsesmessige atferd er overrepresentert i disse funnene. I tillegg finnes det en mengde forskning som konkluderer at ungdommenes bruk av sosiale medier fører til økning av depressive symptomer hos dem (Donnelly, E., Kuss, D.J. (2016); Tsitsika, et al. (2013); Best et al. (2014); Frison & Eggermont (2017); Poulain et al. (2018); O'Reilly et al. (2018); Marengo, Longobardi, Fabris, Settanni (2018); Booker, et al. (2018).

En gjennomgang av utsagn fra mitt datamateriale som viser til negative sider ved bruken av sosiale medier i en skolekontekst understøtter ovennevnte forskningsresultater. En jente i gruppeintervjuene trekker frem følgende forklaring: *«Hvis det er noen som blir ekskludert, så er det ikke på grunn av at noen går rundt og sier [avslører] det. Her er det ikke slik at noen går rundt og sier at du ikke passer inn her, det går som regel over meldinger over sosiale medier»*. En annen jente fra samme gruppe intervju sier: *«Det er ikke noe «face to face» situasjon. Det kan starte enten med hjemmet, at du kanskje ikke har det så bra hjemme, kan det gå ut over de andre, at man kan bruke de opplevelsene man har hjemme fra overfor de andre.»*. Betydningen av sosiale medier illustreres i følgende utsagn fra en jente i gruppeintervjuene: *«Bruk av sosiale medier kan ta en god del av vår tid, og dermed bidra til at vi går glipp av å være sammen»*. Avhengighet av mobiltelefon blir trukket frem av en gutt i gruppeintervjuene slik: *«Det er mange ungdommer som ligger med mobilen til langt på natt, og får ikke søvn til en ny skoledag»*. Spilleavhengighet blir også trukket frem av en gutt i gruppeintervjuene: *«Gaming kan bli en utfordring for flere (særlig gutter). De vil isolere seg, og leve inn i sin fiktive verden»*. Flere elever trekker frem «profil» på sosiale medier som en avgjørende faktor for ungdommenes status. En jente sier, i de individuelle intervjuene: *«Ungdommenes profil på sosiale medier kan skape lav eller høy status for ungdom. De blir dømt på bakgrunn av den profilen de har og hvor mange «likes» de får»*.

Informantene trekker frem at responsen en får fra folk (både kjente og ukjente) på sosiale medier som Snapchat og Facebook, er avgjørende for éns status og popularitet. Får man lite «likes», får man lav status og dårlig selvoppfattelse. Misbruk av sosiale medier kan skape utfordringer i skolemiljøet. En av guttene i en intervjugruppe trekker frem en negativ hendelse som foregikk gjennom sosiale medier på skolen: *«(...) en gang en eller annen konto på Facebook som het «[anonym] skolens sannheter» eller ett eller annet. Det var en sak som gikk*

mere inn på dybden av mobbing, men den ble lagt ned fordi politiet ble involvert i saken for å få den bort...».

Negative hendelser på sosiale medier er også nevnt som et typisk eksempel på negative faktorer for inkludering i *Overordnet del* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette styringsdokumentet gir skolen ansvaret for håndtering av uheldige hendelser på sosiale medier, slik at de ikke skader tryggheten i læringsmiljøet: «*Utvikling av elevenes digitale dømmekraft er et viktig forebyggende tiltak for å forhindre uønskede hendelser på nett*» (ibid.).

Én gutt i et av gruppeintervjuene trekker frem diskriminering gjennom dette utsagnet: «*(...) Mye som skjer her på skolen går gjennom sosiale medier. Det er mer mobbing og diskriminering på sosiale medier enn det vi gjør person til person*». Dette utsagnet viser at misbruk av sosiale medier i form av mobbing eller diskriminering i en flerkulturell skole kan være en hemmende faktor for inkludering i en flerkulturell skolekontekst.

Ut ifra ovennevnte utsagn er terskelen for å utføre mobbing og diskriminering online lavere enn såkalte «face to face» tilfeller. Da vil det være nærliggende å si at det er viktig at hele skolen (både lærerne, ledelsen og elevene selv) kontinuerlig arbeider mot etablering av uheldige hierarkier og grupperinger på skolen. Av erfaring vet jeg at arbeidet mot negative hendelser på sosiale medier i en flerkulturell skolekontekst mer komplisert sammenliknet med skoler som ikke er påvirket av forskjellige kulturer og verdier. Rasjonalet for min påstand er at kulturforskjellene i seg selv kan skape misforståelser. Derfor er det viktig at en utvikler sin *interkulturelle kompetanse* i en flerkulturell skolekontekst. Viktigheten av å tilegne seg den kommunikative- og interkulturelle kompetansen vil bli drøftet i delkapittel 5.2.

4.2.7 Sosial kontroll

En faktor som ble trukket frem gjennom intervjuene handler om *sosial kontroll*.

Thomas Ugelvik (2019) definerer *sosial kontroll* som «*ulike forsøk på å få folk til å oppføre seg slik man mener folk bør oppføre seg*» (ibid., s. 14). Han hevder at sosial kontroll har en direkte sammenheng med kulturelle perspektiver som ære, autoritær oppdragelse, beskyttelse, samt faktorer som landbakgrunn, sosioøkonomiske forhold og sosialt press (ibid.).

I denne delen av oppgaven vil jeg sette søkelys på den negative sosiale kontrollen fra foreldrenes side som en faktor som hemmer inkludering av ungdom i en samfunnet. Jeg vil søke å finne ut i hvilken grad negativ kontroll fra foreldrenes side virker hemmende for ungdom, selv om det ikke er alltid lett å skille mellom positiv og negativ sosial kontroll. Den sosiale kontrollen kan imidlertid betraktes som negativ dersom den berøver ungdommens frihet, og

fører til ekskludering samt psykiske utfordringer for de som blir utsatt for det (Thomas Ugelvik, 2019).

Flere informanter anser kontroll fra foreldrenes side som en viktig faktor som har negative konsekvenser for ungdommenes følelse av tilhørighet i skolemiljøet og samfunnet for øvrig. Følgende utsagn av en gutt i gruppeintervjuene er knyttet til utfordringer som flerkulturelle ungdommer kan oppleve dersom de ikke får lov til å praktisere det som er «normalt» i majoritetssamfunnets kultur:

«... det er ikke tradisjon i familien å delta i organiserte aktiviteter - de er ikke vant til. For eksempel er det noen foreldre med radikale og fanatiske holdninger som vil at deres barn blir mer opptatt av religion og nasjonalitet».

Ovennevnte utsagn viser at noen ungdommer kan bli stilt overfor vanskelige situasjoner, hvor de må enten velge å adlyde sine foreldre eller gjøre opprør mot dem. Dette kan da skape en vanskelig situasjon for de flerkulturelle ungdommene som ønsker å ha nære vennskap med etnisk norske medelever. I verste fall kan det føre til enten ekskludering fra det sosiale fellesskapet på skolen eller dårlige familierelasjoner og de uheldige konsekvensene dette måtte medføre.

Ifølge Nova-rapporten av 2007²⁹ (Åse Strandbu & Anders Bakken, s. 23-31) kan kulturelle og religiøse overbevisninger være årsak til at noen elever (spesielt en del minoritetspråklige jenter med muslimsk bakgrunn) ikke deltar i fellesaktiviteter i og etter skoletiden. En forklaring på dette er at denne type ungdommer og deres foreldre ofte er religiøse, og at deltakelse i noen fellesaktiviteter (som for eksempel i idrett) kan oppfattes som i strid med deres religiøse praksis (Strandbu & Bakken, 2007, s. 23). Noen unge jenter med minoritetsbakgrunn kan oppleve at de står overfor en annen type forventninger enn de etnisk norske. Deres kulturelle eller religiøse tradisjoner og verdier innen familien er forskjellige i forhold til «de norske». Dette kan være et uttrykk for en slags foreldrekontroll, og kan ha forankring i foreldrenes kultur, tradisjoner eller religion. I noen tilfeller kan foreldrenes forventninger til jentene i diaspora være sterkere sammenliknet med guttene (Fangen, 2008).

Kjønnsdimensjonen spiller en viktig rolle i inkludering av barn og ungdommer med innvandrerbakgrunn. Dette kom frem gjennom følgende sitat fra en jente gjennom et av de individuelle intervjuene: *«Det er dessverre noen ungdommer, spesielt jenter da, som ikke kan dra på turer, overnattinger og sånt, på grunn av at enten de ikke får lov eller at det koster mye».*

²⁹Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) 2007 NOVA – Norwegian Social Research

Som nevnt i underkapittel 2.2, handler interseksjonalitetsteorien (Crenshaw, 1991) om den negative virkningen av sosiale faktorer som rase, etnisitet, kjønn, sosial klasse og religion på kvinners livsvilkår (ibid.). I intervjuene kom flere av de faktorene som tas opp i interseksjonalitetsteorien frem. Det blir sagt at noen jenter opplever at de ikke kan delta i noen fellesaktiviteter, enten av egen vilje eller på grunn av foreldrenes kultur eller religion. En slik situasjon kan bidra til at disse jentene ikke får en opplevelse av å delta i felleskapet på skolen, samtidig som de selv også oppleves ekskluderende overfor sine medelever. Et utsagn fra en jente i de individuelle intervjuene kan også forklares i lys av teorien om interseksjonalitet, i og med at enkelte jenter med muslimsk bakgrunn ikke har den friheten mange andre jenter har. Hun beskriver dette slik: «(...) for eksempel er det noen jenter som ikke svømmer sammen med klassen, fordi de synes det er «harám»». I tillegg viser et utsagn at noen jenter (særlig med innvandrerbakgrunn) har et stort ansvar hjemme, i og med at de må ta på seg en tidlig voksenrolle i form av å for eksempel passe på yngre søsken, lage mat, rydde hjemmet og lignende. Et utsagn fra en 13 år gammel jente på nettsiden www.ung.no lyder slik:

«Jeg er en jente på 13 år og foreldrene mine er veldig religiøse, og jeg får ikke engang lov til å gå ut av huset i en bukse! Jeg må ha på meg et langt skjørt, og hvis jeg sier noe så bare truer de meg med å sende meg til hjemlandet mitt og jeg orker ikke mer de bare erter meg og sammenligner meg med andre barn som de skulle ønske de hadde og bare mobber meg rett og slett. Jeg orker ikke mer jeg bruker hijab og det syntes jeg er greit, men når de tvinger meg til å bruke lange skjørt går det meg på nervene. Hva burde jeg gjøre?».

Slike utsagn viser at jenters livsvilkår og integritet kan bli krenket. I følge Crenshaw (ibid.) vil en kombinasjon av flere sosiale faktorer bidra til at de blir marginalisert og diskriminert, ikke bare ut fra deres religion, men også deres kjønn.

Det er kjent at en del jenter som kommer fra familier med strenge religiøse holdninger har en lignende situasjon. Ofte har de foreldre som har problemer med å oppfatte hvordan barna opplever foreldrenes strenge religiøse holdninger, og hvordan de har det i det norske samfunnet. Jeg tolker dette som svikt fra samfunnsinstitusjonenes side, i og med at de tidligere ikke har tatt denne problematikken tilstrekkelig på alvor, men har fraveket de universelle rettigheter som gjelder barn og kvinner til fordel for negativ sosial kontroll. Finnes det en konkret lovpålagt grense for hva som kan tillates for å bevare tradisjoner? Et vellykket tiltak vil først og fremst være avhengig av foreldrenes vilje til å revurdere de holdningene som ikke passer inn i det norske samfunnet. Dette innebærer også at de lærer seg det norske språket, og får kjennskap til

FNs barnekonvensjon, kvinners rettigheter og de universelle likestillingsnormer. Diskusjonen rundt språkets betydning ble tatt opp i avsnitt 4.2.4.

Én informant trekker frem at noen foreldre som kommer fra helt forskjellige kulturer i forhold til den norske kulturen, trenger å få opplæring i de norske kulturelle verdiene og forholdene så tidlig som mulig. Dette med tanke på å gi dem kunnskap og forståelse for hvordan det norske samfunnet fungerer så tidlig som mulig. En jente i individuelle intervjuene sier: «(...) *Noen foreldre har ikke kunnskap og informasjon om den norske kulturen. Da blir det vanskelig for både dem selv og ikke minst for deres barn*».

Som nevnt i 4.2.3 om familierelasjoner, er det viktig at foreldrene tilegner seg kunnskap og forståelse for deres barn rettigheter, og forplikter seg til grunnleggende verdier som likestilling og menneskerettigheter fremfor å henge seg fast på hjemlandets tradisjoner og kultur.

I *Overordnet del* fastslås det: «*Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet. Skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering*». (...) *Skolen skal være et sted der barn og unge opplever demokrati i praksis* (Utdanningsdirektoratet 2017). Det demokratiske samfunnet vi lever i stiller krav om at alle elever skal ha mulighet til å utforske ulike muligheter uten å oppleve religiøse eller kulturelle hindringer. Dette må være et ufravikelig prinsipp i en skolekontekst.

Det kommer frem fra intervjuene at noen foreldre med innvandrerbakgrunn ikke ønsker at deres barn og unge blir «for norske». Denne holdningen skaper noen ganger store utfordringer, både i familierelasjonen og inkluderingen av de flerkulturelle elevene i det norske samfunnet. En forklaring som trekkes frem fra intervjuene er at for etnisk norske foreldre er det normalt at deres ungdom drikker alkohol etter at de fyller 18, og at de generelt sett gir mer frihet til sine ungdommer enn de fleste innvandrereforeldre. Den generelle tolkningen som kan trekkes frem fra ovennevnte utsagn, er at det som skjer i innen familien, har stor betydning for ungdommenes inkludering i samfunnet.

Kontroll og grensesetting fra foreldrenes side er nødvendige faktorer når det gjelder oppdragelse av barn, men det er også viktig at denne oppdragelsen er basert på omsorg og kjærlighet, og ikke vold og fanatiske holdninger. En autoritær oppdragelse fra foreldrenes side vil føre til ekskludering av barn og ungdom i skolen og i samfunnet for øvrig. Negativ sosial kontroll kan utføres på forskjellige måter, som i form av trusler, vold, påføring av skam, skyld og lignende.

4.2.8 Oppsummering av kapittel 4

I dette kapitlet har jeg gjengitt empirien fra min studie. Empirien viser hva elevene mener begrepet inkludering innebærer, hvilke faktorer som hemmer og fremmer inkludering, samt hva som er viktig for å skape en god inkludering av alle elevene i en skole preget av flere kulturer. For å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, drøftet jeg meningsinnhold fra disse funnene i lys av de teoriene som ble presentert i kapittel 2, i tillegg til andre teorier som passet inn i drøftelsene. Forskningsspørsmålene fra empiriene var grunnlaget for strukturen i denne drøftingen.

Siden hovedfokuset i denne studien dreide seg rundt begrepet inkludering eller mangel på inkludering i en skolekontekst, forekom begreper som inkludering, ekskludering, integrering, tilhørighet og utenforskap i stor grad i uttalelsene. Når det gjelder definisjon av inkludering, valgte jeg å ta utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets egen definisjon av begrepet: «*En prosess og et mål hvor deltakelse i fellesskapet er bygd over forskjellene, og der individet får mulighet til å påvirke dette fellesskapet*» (Utdanningsdirektoratet, 2016c).

Analysen av datamaterialet viser at disse utsagnene er preget av informantenes motivasjon for å skape og ivareta en inkluderingskultur i en skolekontekst. En av informantene knytter inkludering til det å ha venner i klassen: «*Har du venner i klassen du henger sammen med, er du inkludert.*» To informanter beskriver inkludering som det å hjelpe og samarbeide med hverandre: «*Vi er en blandet gjeng i klassen. Vi har forskjellige kulturer og tanker, og vi har forskjellige egenskaper. Vi lærer av hverandre og vi inkluderer hverandre*». Andre informanter forklarer begrepet inkludering med å sammenlikne det med å stille det opp imot kontradiksjonen ekskludering: «*I alle fall når du har venner, er du ikke ekskludert*».

Et kortfattet blikk på informantenes utsagn rundt oppgavens tema viser at manglende deltakelse i fellesaktiviteter vil svekke en inkludering av ungdommene i deres skolemiljø og i det norske samfunnet for øvrig. Problemstillingen i denne masteroppgaven omhandler hva som fremmer og hemmer inkludering i en flerkulturell skole. Gjennom intervjuene har informantene presentert fornuftige og relevante svar på problemstillingen. Ungdommene som omtales i denne studien har et positivt syn på inkludering, noe som viser at de ønsker å være med på å bibeholde et inkluderende læringsmiljø rundt seg. Min konklusjon ut fra informantenes ideer om hva som bidrar til å skape et inkluderende læringsmiljø, er at en kan være optimistisk og ha tiltro til at det finnes gode muligheter til utvikling og læring blant ungdom i dag.

5 Fellesskapende aktiviteter

Sosial inkludering i en skolekontekst dreier seg om hvorvidt det sosiale fellesskapet på skolen er inkluderende for alle elever, og i hvilken grad elevene får mulighet til å utvikle sosiale relasjoner med hverandre. *Overordnet del* (Udirektoratet, 2017) introduserer begrepet *fellesskapende (sic.) aktiviteter*, og pålegger skolen et helhetlig ansvar for utvikling av elevenes sosiale kompetanse. «*For at elevene skal anerkjenne hverandre, trenger de å gjøre aktiviteter sammen som gir dem positive opplevelser. Felles opplevelser kan bidra til fellesskap og tilhørighet*» (ibid., s. 12).

Videre kan tilhørighetsfølelse og fellesskap bidra til å redusere terskelen for krenkelser blant elevene. Gjennom deltakelse i sosiale aktiviteter kan elevene bli kjent med flere sider av hverandre, og dermed utvikle gode relasjoner med hverandre. Dette vil bidra til sosial inkludering av alle i fellesskapet på skolen (ibid.).

Med utgangspunkt i deler av temaene som ble presentert i teorikapitlet, vil jeg i følgende delkapaittel foreta en generell og sammenfattet drøftelse om informantenes ideer rundt temaer de mener er viktige for å skape en god inkludering av alle elevene på skolen.

5.1 Elevenes ideer om hva som kan fremme inkludering

«... skolen skal ikke bare se til at elevene tilegner seg skolefaglige kunnskaper, men at de også bidrar til sosial og personlig utvikling» (Utdanningsdepartementet 2016).

For å kunne få en forståelse av faktorer som fremmer eller hemmer inkludering, er det ikke tilstrekkelig bare å få kunnskap om hva som er risiko- eller beskyttelsesfaktorer. Kunnskap om faktorer som kan bidra til at situasjonen endrer seg i en positiv retning, er også avgjørende for inkludering. Derfor har jeg i min studie søkt å få kunnskap om informantenes ideer når det gjelder faktorer som kan bidra til inkludering av alle elevene på skolen. Dette vil bli presentert som et nytt forslag til tiltak som fremmer inkludering av elevene i skolemiljøet. Informantene gir uttrykk for sine ideer om hva som kan bidra til inkludering gjennom intervjuene på forskjellige måter. En jente i de individuelle intervjuene gav følgende forslag:

«*Kanskje elevene arrangerer aktiviteter etter skoletiden. Det kan for eksempel være fester, overnattinger, arrangementer eller et eller annet som fører til at elevene blir bedre kjent med hverandre, slik at det blir mer vennskapsbånd mellom elevene, ikke bare her på skolen,*

men utover det sosiale etter skolen også. Slik at elevene blir enda bedre kjent med hverandre både i og etter skoletiden».

En jente i de individuelle intervjuene sa følgende: *«Det er jo lurt når man har et gruppeprosjekt hvor man jobber i par, så er det viktig at de ikke lar at elevene selv velger hvem de skal jobbe sammen med, men at læreren bestemmer litt, for det gjør at alle får jobbe sammen, og så er det kanskje en som ikke finner en partner, og det skaper jo ekskludering».*

En annen jente i gruppeintervjuene sier følgende om overnattinger i regi av skolen: *«Når man drar på en overnatting i regi av skolen, blir man kjent med hverandre og dermed samarbeider man bedre med hverandre».* En gutt i gruppeintervjuene trekker frem viktigheten av hjemskole-samarbeid slik: *«Skolen bør arrangere fellesmøter for foreldre med både norsk og innvandrerbakgrunn sammen».*

En gutt i gruppeintervjuene trekker frem lærernes involvering i fellesarrangementer sammen med elevene som en positiv faktor for inkludering: *«Skolen bør arrangere festivaler og fellessamlinger for elevene slik at både lærere og elever lærer fra hverandres kulturer. Arrangere festivaler og fellessamlinger for at både lærere og elever får kunnskap om hverandres kulturer».* En jente i individuelle intervjuene kommer med et liknende forslag: *«Lærerne og andre ansatte i skolen kan delta på arrangementer og aktiviteter som gjør at de blir kjent med nye mennesker og nye kulturer».*

Utsagnene viser at informantene setter pris på å ha kulturelle- og sosiale aktiviteter på skolen; tiltak som både fremmer og styrker inkludering av alle elever i fellesskapet på skolen. Med utgangspunkt i deler av temaene som ble presentert i teorikapitlet, vil jeg foreta en generell og sammenfattet drøftelse om informantenes ideer rundt temaer de mener er viktige for å skape en god inkludering av alle elevene på skolen.

Skaalvik & Skaalviks (2018) fremstilling av bytteteorien innebærer at en vellykket sosial inkludering er avhengig av *sosial anerkjennelse*. I en skolesammenheng vil både elevenes- og lærernes engasjement og skolens gode inkluderingsstrategier være avgjørende for å oppnå sosial inkludering i skolen som læringsarena (ibid., s.192).

Utdanningsdirektoratet (2019, s. 12) anbefaler at arrangering av sosiale aktiviteter for elevene igangsettes i en tidlig fase: *«Det kan lønne seg å planlegge sosiale aktiviteter langsiktig, for eksempel for å unngå at fellesskapende aktiviteter ikke kommer rett før elevene er ferdig med skolegangen».* (ibid., s. 12). Dette trekkes også frem av elevene i et av gruppeintervjuene. En jente forteller: *«Det som er trist er at vi er blitt godt kjent med hverandre så sent. Jeg ble kjent med noen elever fra min klasse nå i det siste halvåret på 10. trinn».* En annen jente kompletterer:

«Det er trist å tenke på at hvis skolen eller vi selv hadde tatt initiativ for å bli bedre kjent med hverandre. For eksempel kunne vi jentene i klassen hatt en jentekveld eller noe sånt, for å bli mer kjent med hverandre. Skolen også kunne hjelpe oss med å arrangere vennegrupper, fordi skolen er ute etter å hjelpe oss, ikke sant?».

Et gjennomgående forslag fra informantenes side er nødvendigheten av å ha sosiale- og kulturelle arrangementer for elevene på skolen, i og etter skoletiden, inkludert arrangementer med foreldre og foresatte. Å invitere foreldre og foresatte til fellesarrangementer på skolen vil bidra til å styrke hjem-skole-samarbeid, samt fellesskapet i skolemiljøet. Her skjer det et sosialt utbytte i praksis, i og med at skolen gir foreldrene og foresatte en mulighet på den ene siden, og mottar foreldrenes engasjement i fellesskapet på den andre siden.

Videre viser flere informanter på betydningen av ungdommenes deltakelse i organiserte fellesaktiviteter i og etter skoletiden: En jente gir i det individuelle intervjuet følgende forslag: *«Flere organiserte aktivitetstilbud i friminuttene på ungdomsskolene hjelper oss til å ha følelsen av inkludering. Elevene selv kan ta en del av ansvaret for inkludering av alle elever på skolen. Dette kan gjøres for eksempel gjennom trivselsledere eller elevrådet».*

Deltakelse i organiserte aktiviteter vil bidra til å utvikle vennskap og tilhørighet blant elevene på skolen og i nærmiljøet. At det finnes mange ungdommer som ikke deltar i organiserte aktiviteter, er ikke noen hemmelighet. Dette illustreres i følgende utsagn fra en gutt i et av de individuelle intervjuene: *«Vi hadde bare en uteaktivitetsdag og ikke mer, så kanskje vi burde brukt en eller to uker på å bli kjent med hverandre. Jeg synes det er viktig å ha flere opplegg, spesielt når man starter på en ny skole».*

I delkapitlet som omhandler faktorer som hemmer inkludering, ble *dårlig økonomi* nevnt som en negativ faktor. Etter min forståelse og tolkning, er de høye kostnadene knyttet til å delta i organiserte aktiviteter en mulig forklaring på dette. Ungdom fra lavinntektsfamilier har ikke råd til å betale for utgifter i forbindelse med medlemskap, utstyr, klær, turer, arrangementer og lignende. En mulig løsning på dette problemet vil være at kommunene tilbyr ungdom med økonomiske hindringer lettelser i form av kostnadsfrie aktivitetstilbud i deres nærmiljø (Ung i Skedsmo, 2017). Et godt eksempel på slike offentlige tiltak er at skolen ikke skal kreve egenandeler av elevene eller foreldrene til reise, losji og kost i forbindelse med elevenes deltakelse på leirskole eller andre aktiviteter i regi av skole, både i og etter skoletiden (§2.15 i opplæringsloven). Som nevnt tidligere i oppgaven, er det også noen ungdommer som ikke kan ha lov av sine foreldre å være med på aktiviteter utenom skolen. I en slik situasjon vil noen

ungdommer enten komme i en lojalitetskonflikt med foreldrene, eller bli tvunget til å være hjemme mens klassen drar på tur. Et utsagn viser at det også finnes foreldre som diskriminerer egne barn, i det de nekter døtrene sine i å delta i organiserte aktiviteter. En informant sier: (...) *det er dessverre noen ungdommer, spesielt jenter da, som ikke kan dra på turer, overnattinger og sånt, på grunn av at enten de ikke får lov eller at det koster mye, mens en annen informant legger til: Jo, men det er også mange innvandrere som er motoren bak disse aktivitetene, gjennom for eksempel FAU eller frivillige organisasjoner og sånt.* Samtidig gis det uttrykk for et det er mange foreldre med innvandrerbakgrunn som driver med tjenester på ledernivå i idrettsarenaer som trenere, lagledere, dommere, og er aktive idrettsinteresserte som er gode forbilder for både sine jenter, gutter og andre ungdommer ellers.

Strandbu (2006, s. 132) påpeker at sosial integrering er avhengig av etablering av vennskap og sosiale relasjoner. Barn og ungdoms opplevelser av tilhørighet og inkludering i samfunnet er i stor grad avhengig av deltakelse i organiserte aktiviteter.

Sosial læring trekkes i *Overordnet del* frem slik: "*Skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig*" (Overordnet del, s. 10).

Ifølge Selma Lyng (Utdanningsdirektoratet, 2019) finnes det en rekke *sosiale aktiviteter* på skolenes arbeidsplaner. Eksempler på slike aktiviteter kan være klassesaker, kulturarrangementer, juleball, store idrettsarrangementer og lignende.

Samtidig bør man være oppmerksom på at en del av disse aktivitetene kan virke mot sin hensikt. De kan gjennomføres uten å ta hensyn til deres sosial pedagogiske formål eller hvordan man skal sikre at de planlagte målene oppnås. Disse aktivitetene kan, ifølge Lyng (ibid.), bli en *arena som forsterker utenforskap* og dermed skaper skiller mellom elever. Med andre ord kan de føre til ekskludering, i motsetning til å skape en god og inkluderende situasjon som i utgangspunktet var hensikten med slike aktiviteter. Derfor er det viktig at lærerne blir oppmerksomme på mulige risikofaktorer; sosiale aktiviteter fører til nye relasjoner blant skoleelevene og skaper reelle arenaer for *vi-følelse* og inkludering.

Lyng (ibid.) peker på eksempler fra noen skoler som har arbeidet med sosiale, fellesskapsbyggende aktiviteter som *kulturprosjekter*, hvor de virkelig får med alle elevene. Dette gjør at de blir kjent med hverandre og får mulighet til å føle seg trygge og tør å vise seg frem på nye måter. En særdeles viktig fordel med sosiale aktiviteter og kulturaktiviteter er at de kan hjelpe alle elevene til å bryte *sosialposisjonene* og eventuelle barrierer som har hindret

dem i å bli med de andre elevene. En gutt i et av gruppeintervjuene trekker frem dette: «*Det er veldig viktig å bli godt kjent med hverandre ved oppstarten. Og kanskje klassevis. Det er viktig å ha klasseturer for å bli kjent med de andre i din klasse. Det er ikke vits i å gå på trinnturer på starten. Det er viktig at man etablerer et godt forhold mellom elevene i klassen først.*»

En gutt komplementerte dette med følgende utsagn: «*For eksempel, det som læreren vår gjorde i en periode at vi ble inkludert, var at vi satt i ring, snakket sammen, og hadde ulike aktiviteter som var inkluderende, og det skapte bra klassemiljø. Det var ikke bare leker i den forstand, men også mer faglig stoff også som gjorde at vi kunne finne ut av hvordan vi skulle jobbe sammen på faglig nivå også.*»

Disse utsagnene er sammenfallende med Lyngs studie, der det påpekes at det er avgjørende å satse på aktiviteter og tiltak som fremmer et sosialt inkluderende miljø, særlig for elever som er sosialt isolerte. Sosialt isolerte elever kan enten være direkte ekskludert med vilje fra de andre, eller det kan hende at de selv strever med å danne vennerelasjoner i klassen og skolemiljøet. Derfor er det viktig at skolen tar slike utfordringer hos den type elever på alvor dersom man ønsker å ha en god og inkluderende skole (ibid.).

Elevene selv ser på deltakelse i sosiale- og kulturelle aktiviteter som en viktig inkluderingsfremmende faktor. I dette delkapitlet har jeg sett på *deltakelse i fellesaktiviteter* som en viktig faktor for inkludering av alle elever i det sosiale fellesskapet i en skolekontekst. Med andre ord kommer det entydig frem at deltakelse i fellesaktiviteter er med på å styrke elevenes vennskapsbånd og tilhørighetsfølelse; det er en avgjørende viktig inkluderingsfremmende faktor i en skolekontekst.

5.2 Å skape gode holdninger: Viktigheten av å tilegne seg interkulturell kompetanse

Jeg har valgt å drøfte elevenes vilje til å lære *om* og *av* andre kulturer i lys av begrepet interkulturell kompetanse. Dermed vil det siste kapitlet i oppgaven omhandle den interkulturelle kompetansen og dens betydning for inkludering i en flerkulturell skolekontekst. Informantene i min studie poengterer iblant at et godt fellesskap skal være preget av empati, anerkjennelse og vennskap, og at de selv ønsker å ha en slik stemning i sin klasse. En informant uttrykker sin omtanke overfor nyankomne elever og medelever som trenger ekstra hjelp med leksene gjennom følgende utsagn: «*Elevene fra innføringsklassen har ikke så mye kontakt med andre elever på skolen. Og jeg tror det er på grunn av at de ikke kan ordentlig norsk. Det er veldig viktig at de lærer seg ordentlig norsk for å kunne ha god kommunikasjon med andre elever på skolen.*»

Datamaterialet indikerer at elevene viser interesse for å lære om andre kulturer på skolen. Jeg tolker ungdommenes positive holdninger dithen at de har et ønske om å utvikle sin interkulturelle kompetanse. *Sensitivitet* og *åpenhet* er to begreper som Liisa Salo-Lee (2006, s. 136) også bruker for å beskrive elevenes oppnåelse av kulturkompetanse. Informantenes åpenhet og sensitivitet eller positive holdninger i forhold til hverandres kulturer, tyder på at de er på vei til å utvikle seg mot en høyere grad av interkulturell kompetanse.

Det er både elevenes sosiale ferdigheter og de voksnes holdninger overfor andre mennesker som er avgjørende for å etablere en god inkludering. Lærere og ledelsen på den enkelte skole har i oppgave å sørge for at alle elever behandles likt, ved å anerkjenne deres etniske, religiøse, kulturelle, sosiale eller faglige bakgrunn. Realisering av rettferdighet i en inkluderende skole er i stor grad avhengig av at elevenes forutsetninger blir respektert. David Mitchell og Dean Sutherland (2020) peker på skolepersonalets viktige rolle i et inkluderende læringsmiljø, og fremhever at de må være gode rollemodeller for elevene i deres innsats for å ha en inkluderende skole.

Både medlemmer av minoritets- og majoritetssamfunnet bør tilegne seg den interkulturelle kompetansen. Én jente i et individuelt intervju trekker frem de voksnes negative holdninger i følgende utsagn:

«Jeg synes foreldrenes negative holdninger, blant både norske og innvandrere, hindrer inkludering og kan være problematisk. For eksempel vil mange foreldre med innvandrerbakgrunn ikke at dere barn blir for norske. På en annen side er det noen norske foreldre som har fordommer til mennesker som kommer til Norge og har andre kulturer og religioner».

En annen jente uttrykker i sitt individuelle intervju, at: *«Foreldrenes positive holdninger, både norske og innvandrere fremmer inkludering (...). Hvis dine foreldre snakker negativt om det norske samfunnet eller om andre kulturer, vil denne holdninger smitte over på de andre familiemedlemmene også».*

Flere av elevene i et gruppeintervju mente at det ikke var problemer med mobbing eller rasisme i deres skolemiljø, men at det tidligere var vanlig blant elevene å bruke rasistiske ytringer, uten å virkelig mene det. En elev i et av gruppeintervjuene svarte på spørsmålet om det var tilfeller av rasisme på skolen, slik: *«Det kunne hende at noen elever brukte ord og uttrykk som høres veldig rasistiske ut, men bare på tull da, altså uten at man mente det. Han forklarer videre: «Det er jo ord som neger, guling, pakkis, utlending, araber og så videre. En annen*

elev sier: «Forresten var det noen elever med annen etnisk bakgrunn enn norsk som kalte norske for «poteter». Alt dette skjedde før, men jeg tror ikke det skjer noe lenger, eller kanskje veldig sjeldent i hvert fall». Dette utsagnet viser at det skjer en positiv utvikling blant ungdommene i dag, i og med at de er bevisste på viktigheten av å skape gode holdninger ved å legge av seg negative vaner. Sitatet poengterer klart hva det ofte neglisjerte momentet av gjensidighet i interkulturell kompetanse innebærer.

For å beskrive hva interkulturell kompetanse innebærer i en flerkulturell skolekontekst, er det først nødvendig å identifisere hva interkulturell kompetanse betyr. Johanna Lasonen og Marianne Teräs (2012) beskriver *kompetanse* som «enkeltindividets kapasitet for å håndtere visse situasjoner og utføre oppgaver», og *interkulturell* som «interaksjon mellom individer og grupper som involverer deres kulturer» (Lasonen & Teräs, 2012, p. 156). Ifølge Lasonen og Teräs (ibid.) er det viktig at studier om interkulturell kompetanse endrer sitt fokus på kravet om at innvandrere skal tilpasse seg til flertallets kultur til å fokusere på en mer «gjensidig interkulturell læring i samhandling», samt en kulturell bevissthet som er preget av åpenhet og empati (ibid.). I artikkelen «*Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting*» drøfter Ellen Vea Rosnes & Bjørg Leirvik Rossland (2018) funn fra sin forskning på både lærernes- og studentenes³⁰ oppfatninger av interkulturelle kompetanse. De mener at det er et overfokus på andrespråklæring, og mindre fokus på interkulturell kompetanse og kulturell bevissthet i en norsk skolekontekst i dag. Hovedfunnene fra denne studien viser at de lærerne som ble intervjuet generelt sett hadde en lavere forståelse av- og bevissthet om interkulturell kompetanse sammenliknet med de studentene som studerte interkulturell kompetanse. Rosnes' og Rosslands forskningsresultater, samt Lasons og Teräs' definisjon av interkulturell kompetanse, indikerer at det er stort behov for at lærere utvikler sin kulturkompetanse, og at de bør tilegne seg den interkulturelle kompetansen som er nødvendig for det mangfoldige pedagogiske miljøet i norske skoler og utdanningsinstitusjoner i dag. En jente i de individuelle intervjuene forteller også at noen lærere mangler den nødvendige kompetansen som er nødvendig for å kunne bidra til en systematisk og konstruktiv yrkespraksis. Hun uttrykker det slik: «Noen lærere mangler kompetanse til å undervise i en flerkulturell skole. Derfor kan det hende at de ikke forstår oss helt. (...) For eksempel skjønner de ikke hvorfor jeg ikke kan svømme sammen med guttene i klassen».

³⁰ Undersøkelsen inkluderer intervju med flere lærere, samt analyse av skriftlige besvarelser fra studenter som studerte Interkulturell kompetanse.

Som nevnt tidligere i oppgaven kan en ikke vike for alt som ikke er i tråd med den nye kulturen. Derimot skal man vise vilje til å finne mulige løsninger når slike utfordringer oppstår. I dette tilfellet kan det for eksempel være aktuelt å la eleven bruke lærergarderoben, og ta på seg «burkini», i stedet for at kulturen blir en hindring. Dersom lærerne viser interesse for sine elevers behov for å være inkludert i fellesskapet på skolen, vil det bli lettere for elevene å tilpasse seg det nye miljøet de befinner seg i.

Ifølge Michael Byram (2000) kan både elevenes og lærernes kunnskaper om andre kulturer bidra til at de utvikler sin kulturelle bevissthet, og at de dermed utvikler sin interkulturelle kompetanse. Den kulturelle kompetansen vil hjelpe dem til å få en bedre forståelse for både likheter og forskjeller som eksisterer mellom ulike kulturer. Byram (ibid.) påstår at det å være kulturelt kompetent innebærer at man anerkjenner forhold som ligger i andre kulturer, samt at man har interesse for å lære, argumentere og reflektere overfor andre kulturer samtidig som man viser evne til å komme med kritiske synspunkter på kulturelle spørsmål på en konstruktiv måte (ibid.).

Ifølge Byram (1997) handler ferdighetene i interkulturell kompetanse om *evnen til å tilegne seg- og praktisere ny kunnskap og nye holdninger i praksis* (ibid., s. 62). For eksempel kan en utvikle sin interkulturelle kompetanse ved å forsøke å identifisere likheter og forskjeller i sin egen og en annens kultur. En jente viser i gruppeintervjuene sin kulturelle forståelse gjennom følgende utsagn: «... hvis du ikke forstår hvorfor folk oppfører seg som de gjør, og hvis du ikke forstår de kulturelle kodene som finnes i forskjellige kulturer, så kan du ikke akseptere de folka som er forskjellige fra deg. Fordi du vet ikke hvorfor de gjør det de gjør».

Viktigheten av kommunikasjon i en flerkulturell kontekst trekkes frem slik av en jente i et individuelt intervju:

«Det jeg tror hjelper mest, er at man blir kjent med sin egen klasse. Da vi var på slutten av sjuende klasse, hadde vi alle fordommer om andre elever, vi tenkte vi ikke ville kunne trives så godt som i sjuende klasse, fordi vi hadde en veldig god klasse før. Vi brukte nesten ett år til å bli kjent med hverandre og forstå hverandre bedre. Nå på tiende trinn er vi alle venner».

Stier (2003, s. 84) trekker frem at vi gjennom selvinnsikt, kunnskap og holdninger kan leve i et mangfoldig samfunn som er preget av ulike verdier og kulturer på en konstruktiv måte. Dette

bekreftes slik av en jente i et av de individuelle intervjuene: *«Det som er bra med et flerkulturelt samfunn er at man lærer mye fra andre kulturer. Man lærer å leve sammen med folk som har ulike kulturer enn oss».*

Interkulturell kompetanse hos elevene kan oppnås når de utvikler sin kulturelle bevissthet i den grad at de kan gjenkjenne likheter og forskjeller mellom majoritetskulturen og minoritetskulturene. Det å være kulturelt kompetent innebærer at man har evne og vilje til å argumentere og reflektere over kritiske aspekter ved ulike kulturer og fremstiller kritiske synspunkter på kulturelle spørsmål, samtidig som man anerkjenner ulikhetene (Byram, ibid.). Dette vil si at kulturell kompetanse ikke krever at en skal se bort fra negative elementer som finnes i noen kulturer og ikke tar hensyn til de universelle menneskerettighetene.

Ut fra utsagnene er det rimelig å anta at informantenes motivasjon for å tilegne seg den interkulturelle kommunikasjonen er tilstedeværende. Deres ideer er således i tråd med Byrams ideer om at den interkulturelle kompetansen for kommunikasjon er avgjørende for inkluderingsprosessen. Dette gjenspeiles i følgende sitat angående mangel på kunnskap og informasjon om andre religioner: *«Når du ikke vet om andre religioner, blir du skeptisk til dem [de religionene]».*

I flerkulturelle sammensetninger er det særskilt viktig å lære om hvordan folk tenker og føler, og hvorfor de gjør ting på en annerledes måte enn de andre. Det er derfor avgjørende at deltakerne, både majoritets- og minoritetsmedlemmene tilegner seg kunnskaper om de mest sentrale delene av andre kulturer.

Interkulturell kompetanse krever at man lærer seg å leve i et samfunn preget av mangfold. Den handler først og fremst om å lære om seg selv - vi kan ikke forvente at bare de andre lærer om oss. Ifølge Stier (ibid.) er det å ha «knowing that» ikke er nok til å vite hvordan en fungerer i en annen kultur. Stier peker på nødvendigheten av å ha et «knowing how-perspektiv» av interkulturell kompetanse, som handler om kognitive ferdigheter som gjør at en kan sette seg selv i posisjonen til «den andre». Det å se på seg selv fra en annens ståsted for å kunne forstå hvordan eller hvorfor ens kultur, påvirker ens atferd og handlinger. Stier (2006) hevder at «knowing how-aspektet» kan bidra til å styrke vår kultursensitivitet i vår interaksjon med mennesker fra ulike kulturer. Ifølge Stier (ibid.) refererer kultursensitivitet til vår evne til å ha en fordomsfri og fleksibel holdning når det gjelder å akseptere kulturelle forskjeller og kulturelt mangfold.

Ungdommenes interkulturelle kompetanse hadde et svært høyt modenhetsnivå. Deres refleksjonsevne gav meg en klar forståelse av deres verdsett. Intervjuobjektene reflekterer over temaet og deres holdninger overfor hverandre, bidro til en verdifull forståelse av deres meninger og synspunkter på inkludering av alle elever i det sosiale miljøet på skolen. Byram (1997, ss. 57-58) hevder at en må vise vilje til å forholde seg til nye konvensjoner ved å være oppmerksom på at mennesker i den nye kulturen oppfører seg på forskjellige måter, og at de trenger tid til å tilpasse seg i forhold til de forventningene det nye samfunnet og den nye kulturen krever av dem.

Skolen er, ifølge en jente i de individuelle intervjuene, et sted der elevene møter forskjellige kulturer og religioner og lærer fra hverandre: «...vi er forskjellige fra hverandre i den forstand at vi, hver av oss, har forskjellige historier. Og vi prøver å høre på hverandre og vi lærer fra hverandre og vi hjelper hverandre». Gjennom den interkulturelle kompetansen kan elevene lære hvordan ulike mennesker med forskjellige forutsetninger forstår og tolker hverandres handlinger. Det er på denne måten interkulturell kompetanse opptar elevenes hverdag.

5.3 Oppsummering av kapittel 5

I dette kapitlet ble *deltakelse i fellesaktiviteter* i og etter skoletiden presentert som en avgjørende faktor for elevenes sosialiseringprosesser. Organiserte fellesaktiviteter kan føre til en opplevelse av tilhørighet og inkludering i fellesskapet blant skoleelever.

Begrepet *interkulturell* brukes gjerne for å få frem at det handler om mellommenneskelige relasjoner blant folk med ulike kulturer. En viktig faktor for å tilegne seg interkulturell kompetanse, er å ha og/eller ville utvikle sin kommunikasjonskompetanse. En god inkludering av alle elever i skolen innebærer at elevene lærer seg å leve i et miljø som preget av ulike kulturer og verdier. Skal vi ha en velfungerende flerkulturell skole, må vi være både villige og motiverte til å øke vår flerkulturelle kompetanse på alle nivåer.

6 Avslutning og veien videre

Begrepet *inkludering* kom inn i læreplanverket, *L97* (Kunnskapsdepartementet, 1998), og ble videreført i senere reformer, inkludert Overordnet del av den nye læreplanen: «*Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle*» (Utdanningsdirektoratet 2017, s. 15).

I denne masteroppgaven har jeg vist hva elevene selv ser på som viktig i det sosiokulturelle fellesskapet i deres skolemiljø.

Å bli inkludert i skolemiljøet er ikke alltid en selvfølge. For flerkulturelle elever med kort botid i Norge, kan inkludering i skolemiljøet representere en særlig utfordring sammenliknet med etnisk norske eller flerkulturelle som er født og oppvokst i Norge. Mangel på opplevelse av inkludering i skolemiljøet kan få store konsekvenser for de elevene det gjelder, både faglig og sosialt, også utenfor skolen. Formålet med den foreliggende studien har vært, ad. kvalitativ metode, å avdekke hvordan ungdommene selv har oppfattet, betegnet og reflektert over sine egne erfaringer og handlinger, når det gjelder inkludering i sin skolekontekst.

Elevutsagnene har i hovedsak et dreiemoment rundt temaer som *positiv og negativ selvfølelse, grupperinger, relasjoner med familie, venner og lærere, bruk av sosiale medier, betydningen av språkferdigheter, kultur og religion, samt sosial kontroll*. Disse faktorene er sentrale for oppbyggingen av denne masteroppgaven. I tillegg er elevenes ideer om hva som kan bidra til å skape inkludering sentrale temaer, i tillegg til viktigheten av å skape gode holdninger ved hjelp av tilegnelsen av interkulturell kompetanse.

I denne forskningen møter vi ungdommer som ønsker å leve mest mulig etter «den norske kulturen» og norske tradisjoner. Vi møter også elever som føler seg forpliktet til å leve i henhold til sine foreldres kultur og religion. Det finnes også en tredje gruppe som inkluderer de fleste ungdommene i denne studien er mer eller mindre *trekulturelle*, og ønsker å ha en blanding av begge kulturer. Det ble drøftet at det å følge foreldrenes kultur og religion, i noen tilfeller kan skape utfordringer for ungdommens inkludering i en skolekontekst. Dette gjelder særlig for jenter med muslimsk bakgrunn, og måten religionen og kulturen gjør seg gjeldende på i deres hverdag.

Foreldrenes sterke tilknytning til sine tradisjoner og levesett fra hjemlandet vil kunne skape utfordringer for deres barn og ungdom som lever og skal vokse opp mellom to kulturer, nemlig foreldrenes og majoritetssamfunnets.

Et viktig poeng som trekkes frem i nesten alle utsagnene, er at elevene ønsker å ha et skolemiljø som er preget av en god inkludering av alle. Flere av informantene hevder at det finnes betydelige forskjeller mellom ungdommer med samme etniske bakgrunn, basert på bosted. Ungdommer som bor på mindre steder, er bedre inkludert i det norske samfunnet. Dette viser at det ikke er hensiktsmessig å stereotypere alle de flerkulturelle som bor i Norge ved stigmatiserende begrep som «utlendinger» eller «innvandrere».

Gjennom denne forskningen har jeg fått mer kjennskap til hvordan elevene selv tenker om begrepene inkludering og ekskludering på skolen. Derfor håper jeg at dette forskningsarbeidet kan bidra videre til en dypere forståelse rundt viktigheten av inkludering i en flerkulturell skole, både for meg personlig, for skole-Norge, og for samfunnet ellers.

Veien videre

Som nevnt i kapittel 2 (om teorien The Need To Belong), kan manglende følelse av inkludering og tilhørighet i skolemiljøet føre til negative reaksjoner hos noen elever som ønsker å komme seg ut av utenforskap, og dermed søker tilhørighet i ekstreme- eller kriminelle miljøer (Baumeister & Leary, 1995). På samme måte som jeg har forsket på faktorer som fremmer og hemmer inkludering i en skolekontekst, kan det være interessant å finne ut mer om faktorer som bidrar til at noen ungdommer havner i kriminelle- og/eller ekstreme miljøer.

Kunnskap om beskyttelsesfaktorer og risikofaktorer som gjør at noen ungdommer havner i kriminelle miljøer eller står i fare for å bli radikalisert, må være en viktig prioritering for relevante instanser som skole, kommune og politi. Disse aktørene bør bruke ressursene til å sette inn målrettede tiltak som kan bidra til å sikre ungdommenes inkludering i samfunnet på en konstruktiv og god måte.

Litteraturliste

- Aasen, Joar. (2003). *Flerkulturell pedagogikk*. Opplandske bokforlag, Vallset.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next?
- Andersen Younis, T. (2010). På lag? Minoritetsjenter som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(2), 136-147.
- Arbeids – og inkluderingsdepartementet (2007). *Et inkluderende språk*. Oslo: Arbeids – og inkluderingsdepartementet. Hentet fra URL: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/et-inkluderende-sprak/id479767/>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda: Møreforskning Volda.
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019*. NOVA. OsloMet.
- Bahá'u'lláh. Sitat. Hentet fra www.bahai.no 17.05.2020
- Bakken, A. (2019). *Ungdata. Nasjonale resultater 2019*, NOVA Rapport 9/19. Oslo: NOVA, OsloMet.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.doi:
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bengtson, Mette og Anne Kirsti Ruud (2012). Utviklingsstøttende omsorg i mottaksfasen. I: Eide, Ketil (red.) (2012) *Barn på flukt*. S. 183-198. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berg, Berit (2011). Fra innvandringspolitikk til mangfoldspolitikk- et bakteppe. I: Berg, - Berit og Torunn A. Ask. (red.) (2011). *Minoritetsperspektiver i sosialt arbeid*. S.27-55. Oslo: Universitetsforlaget.
- Briggs. Charles L. (1986). *Learning How to Ask: A Sociolinguistic Appraisal of the Role of the Interview in Social Science Research*. Cambridge.
- Brodersen, R.B., Bråten, F., Reiersgaard, A., Slethei, K. og Ågotnes, K. (2007) *Tekstens autoritet: tekstanalyse og skriving i akademia*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brodtkorb, Elisabeth og Marianne Rugkåsa (2009). Sosiologisk og sosialantropologisk tenkemåte. I: Brodtkorb, Elisabeth, Brodtkorb og Marianne Rugkåsa (red.) (2009). *Mellom mennesker og samfunn*. S. 17-41. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Caplan, S. E. (2018). Preference for online social interaction: A theory of problematic Internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6), 625–648.

Bufdir. Skole og sosioøkonomisk status. Sist oppdatert 03.08.18. Hentet: 20.10.19. Hentet fra:

https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Skole_og_sosio_ekonomisk_status/

Dahl, Ø. & fl. (2006). *Bridges of understanding: Perspectives on intercultural communication*. Oslo.

Dahl, Øyvind. 2015. *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal, Oslo.

Dahl, Ø., Jensen, I., & Nynäs, P. (2006). Bridges of understanding. *Perspectives on intercultural communication*, 323-328.

Dahl, Ø., & Habert, K. (1994). *Møte mellom kulturer: tverrkulturell kommunikasjon*. Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget).

Deci, Edward (2012, publisert 13. august) Promoting Motivation, Health, and Excellence. TEDxFlourCity. <https://www.youtube.com/watch?v=Vgrcets0E6I>

Dypedahl, M., & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. Fagbokforlag.

Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal akademisk.

Eriksen, T. H. & Sørheim, T. A. 2007. *Kulturforskjeller i praksis*. Perspektiver på det flerkulturelle Norge. Oslo: Gyldendal.

Eriksen, T. H. 1997. Identitet. I Eriksen, T. H. (red.). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano

Fandrem, H., Haus, S. og Johannessen, Ø. (2015). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk, eller...?. I: E. Kipperberg, Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse. Bergen: Fagbokforlaget.

Fandrem, Hildegunn (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Fandrem, H., Haus, S. og Johannessen, Ø. (2015). Dette er Sevgi, hun er tyrkisk, eller...?. I: E. Kipperberg, Når verden banker på. Nye utfordringer for profesjonsutøvelse. Bergen: Fagbokforlaget.

Fangen, K. (2008). *Identitet og praksis: etnisitet, klasse og kjønn blant somaliere i Norge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Forskrift (2011-12-20-1462). Forskrift om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere. Lokalisert 20.01.13 på Johannessen mfl. Universitetet i Stavanger,

Institutt for kultur- og språkvitenskap. (2016). *Kulturkompetanse I Religionsundervisningen?: En Studie Av Religionslæreres Arbeid i Det Mangfoldige Klasserommet, Nr. 279.*

Forskrift om opplæring i norsk og samfunnskunnskap for nyankomne innvandrere. Hentet fra: <http://www.lovdatab.no/cgiwift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20050420-0341.html>

Forsyth, K., Taylor, R. R., Kramer, J. M., Prior, S., Richie, L., Whitehead, J. (...) & Melton, J. (2014). - The Model of Human Occupation. I B. A. B. Schell, G. Gillen & M. E. Scaffa (Red.), *Willard and Spackman's Occupational Therapy* (s. 505-526). Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

Gonchar, Michael. "Does Technology make us more Alone?" New York Times: The Learning Network, 14. Oktober 2016. <https://www.nytimes.com/2016/10/14/learning/does-technology-make-us-more-alone.html>. [Hentet: 18.05.2020].

Halle, N.H., & Tjora A. (2014) Store Norske Leksikon. Hawthorneeffekten. Oslo: Gyldendal akademisk. Hentet fra: <https://snl.no/Hawthorneeffekten>

Hijöer, B. (1990) 'Reliability, Validity and Generalizability: Three Questions for Qualitative Reception Research'. Paper presented to the IX Nordic Mass Communication Research Conference, Bergby, Sweden, 20-23 August

Hoëm, A. (1978). *Sosialisering: En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hoëm, A. (2010). *Sosialisering: Kunnskap - Identitet*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte, and Line Kristoffersen. 2010. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*, Oslo.

Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole: en kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. Universitet i Agder/University of Agder.

Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Dalseng Haugen, G.M. og Wendelborg, C. (2014). *En av flokken? Inkludering og ungdom med sansetap– muligheter og begrensninger*. Rapport. NTNU Samfunnsforskning. Trondheim.

Kjeldstadli, K. 2008. *Sammensatte samfunn. Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax Forlag.

Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. Doktoral Thesis. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Trondheim.

Kunnskapsdepartementet (1998): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*

Kvale Brodersen mfl. (2007). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale S, Brinkmann S. Det kvalitative forskningsintervju. 3. utg. Oslo: Gyldendal; 2015.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing. Sage. (Steinar Kvale og Svend Brinkmann)

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lasonen, J., & Teräs, M. (2012). Intercultural competence in action. In N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Towards the development of a new citizen (pp. 156-175). Newcastle: Cambridge Scholars.

Le Compte, M. D. y Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity of ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52 (1), 31-60.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.

<https://doi.org/10.3102/00346543052001031>

Lyng, S.T. (2018). "The social production of bullying. Expanding the repertoire of approaches to group dynamics". *Children & Society*, 43:492-502.

Magelssen, R. 2002. Kultursensitivitet. Om å finne likhetene i forskjellene. Oslo: Akribe.

NOU 2010: 7 Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i

opplæringssystemet: Ung i Oslo 2015. NOVA Rapport 8/15. Oslo: NOVA

Manger m.fl. (2015). Livet I skolen (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Mathisen, T. F., & Olsen, T. (2016). Når kroppsfokus blir patologisk: Sosiale medier, fitness og spiseforstyrret atferd. *Norsk tidsskrift for ernæring*, 3.

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.

Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.

Meld. St. 22 (2010–2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

Utdanningsdirektoratet. Menneskeverdet. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/>

Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 27/03-2020, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæring*, 27.november 1998. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (hentet 10.03.2020)

Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlag.

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Pedersen, W. (1998): *Bittersøt: ungdom, sosialisering, rusmidler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pollock, D. C., Van Reken, R. E., & Pollock, M. V. (2017). *Third culture kids: growing up among worlds* (3.utg.). London: Nicholas Brealey Publishing.

Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2003). *Hvor er hjemme?: med røtter i flere kulturer*. Lunde.

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget, Oslo.

Prospects, 38(1), 15-34. doi: 10.1007/s11125-008-9055-0

Regjeringen. (Nr.: 61 – 2016) *Raskere integrering av flyktninger*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/raskere-integrering-av-flyktninger2/id2500496/>

Repstad, Pål. 2007. Mellom nærhet og distanse. «*Kvalitative intervjuer*». Universitetsforlaget, Oslo.

R. Loeber og D. Farrington (1999). *Serious and violent juvenile offenders*. Sage publications, Inc. California

Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. Dahl, I. Jensen, & P. Nynås (eds.), *Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication* (ss. 129-140). Oslo: Unipub forlag, Oslo Academic Press.

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Salole, L. (2020). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (Vol. 3). Oslo: TANO.

Skaalvik Einar M. og Skaalvik Sidsel, 2. utgave (2014): *Skolen som læringsarena*, Oslo, Universitetsforlaget.

Utdanningsdirektoratet. *Skolemiljøtiltak - fellesskap og miljø* (sist endret 29.01.19) Hentet fra:

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/>

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*, 14:1, 77-91. doi:10.1080/1467598032000044674

St.meld. nr. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo; Hentet 27/03/2020 2016,

Strandbu, Å., & Bakken, A. (2007). *Aktiv Oslo-ungdom*. Nova Rapport, 2, 2007. Hentet fra:

http://ungdata.no/asset/2546/1/2546_1.pdf (lest 02.03.2020)

Sund, T. F. (2016). *Lærere arbeider med inkludering-En empirisk undersøkelse av hvordan lærere arbeider med inkludering sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv* (Master's thesis).

Hentet fra: [https://brage.inn.no/inn-](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2397841/Sund.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2397841/Sund.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2397841/Sund.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget. Vigmostad & Bjørke AS

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplan i norsk for språklige minoriteter med kort botid i Norge – videregående opplæring (NOR9-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/k106/NOR9-03>

Utdanningsdirektoratet. Hva er tilpasset opplæring (sist endret 01.08.18) Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Kvalitet-og-kompetanse. Hentet fra:
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/tilbud-om-kompetanseutvikling-miljo-og-mobbing/nettkurs-om-miljo-og-mobbing/>

Utdanningsdirektoratet. Analyse av læringsmiljøindeksene fra Elevundersøkelsen 2018 (sist endret: 09.05.2019). Hentet fra:

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/analyse-av-laringsmiljoindeksene-fra-elevundersokelsen-2018>. Hentet: 08.10.19.

Utdanningsdirektoratet. (2017). Læreplanene trer i kraft fra 2020.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/> Hentet: 19.09.19.

Utdanningsnytt. Dybdelæring – historisk bakgrunn og teoretiske tilnærminger (sist oppdatert 08.10.19) hentet fra:

[https://www.utedanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-Mitchell, D. \(2008\). *What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge. pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562](https://www.utedanningsnytt.no/fagartikkel-forskning-Mitchell,%20D.%20(2008).%20What%20really%20works%20in%20special%20and%20inclusive%20education:%20using%20evidence-based%20teaching%20strategies.%20London:%20Routledge.%20pedagogikk/dybdelaering--historisk-bakgrunn-og-teoretiske-tilnaerminger/171562).

Ung i Skedsmo. Kartlegging av sosial og kulturell tilhørighet. (2007). Hentet fra:

<http://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2018/07/ung-i-skedsmo.kartlegging-av-sosial-og-kulturell-tilhorighet-2018.pdf>

Universitetet i Trondheim: Tapir Forlag

Veia Rosnes Ellen & Rosland Bjørg Leirvik (2018) Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting, *Multicultural Education Review*, 10:4, 274-291, DOI: 10.1080/2005615X.2018.1532223

Veilederen Spesialpedagogisk hjelp. Retten til spesialpedagogisk hjelp. Formålet med spesialpedagogisk hjelp (sist endret: 29.03.2017). Hentet: 20.10.19. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/Retten/formal/>

- Wendelborg, C., Røe, M., Buland, T. & Hygen, B. (2019). *Elevundersøkelsen 2018. Analyse av Elevundersøkelsen og Foreldreundersøkelsen*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning. Aschehoug.
- Williams R. (1995). *The sociology of culture*. University of Chicago Press.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsark og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide til individuelle intervjuer

Vedlegg 3: Intervjuguide til gruppeintervjuer

Vedlegg 4: Intervjuspørsmål ifm. feltarbeid om inkludering i en flerkulturell skole (forberedelse til intervjuene).

Vedlegg 5: Dato for individuelle- og gruppeintervjuene

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/ forespørsel om å delta i forskningsprosjekt

Houshyar Sabetrasekh,

Adresse: Oscar Borgs vei 7, 1472 Fjellhamar. Tlf.: 99615012

E-mail: hsabetrasekh@gmail.com

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kulturell og sosial tilhørighet – en undersøkelse om inkludering i en flerkulturell skole?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva ungdommene selv mener om det som hemmer og fremmer inkludering i det flerkulturelle miljøet på skolen.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet skal danne grunnlaget for min master oppgave. Problemstillingen for masteroppgaven lyder slik:

Hva er det som hemmer og fremmer inkludering i en skole med påvirkning fra ulike kulturelle verdier og normer?

I tillegg skal det stilles følgende underspørsmål:

- Hvordan forstår elevene det å være inkludert og ekskludert?

- Hvordan er elevenes opplevelser av å se andre eller selv oppleve å bli inkludert eller ekskludert?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID – Vitenskapelig høgskole i Stavanger

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne forskningen skal jeg involvere en elevgruppe på fem gutter og en elevgruppe på fem jenter fra 9. og 10. trinn på skolen. Disse intervjugruppene skal bestå både av etnisk norske og flerkulturelle elever. I tillegg skal jeg gjennomføre tre individuelle intervjuer fra samme klassetrinn, men med flerkulturell bakgrunn.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Ditt barn skal delta på et individuelt/-gruppeintervju som varer ca. en time.

Jeg skal ta lydopptak av intervjuene.

Du kan få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om ditt barn vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere.

Ditt/ditt barns personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker opplysningene

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

Min veileder, første amnesis Ellen Veia Rosnes, ved Vitenskapelig høgskole i Stavanger vil ha tilgang til opplysningene i intervjuene.

Jeg sikrer at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Jeg skal bruke fiktive navn, og kontaktopplysningene fra deltakerne vil jeg anonymisere.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2020. Alle personopplysninger og lydopptak skal slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om ditt barn basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- [Anonym] skole, Houshyar Sabetrsekh på e-post: [anonym] eller telefon 99615012.
- VID – Vitenskapelig høgskole i Stavanger, Ellen Vea Rosnes på e-post: ellen.vea.rosnes@vid.no eller telefon 51516223.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Houshyar Sabetrsekh

Samtykkeerklæring for elever under 15 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kulturell og sosial tilhørighet – en undersøkelse om inkludering i en flerkulturell skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mitt barn deltar i intervju:

- Ja
- Nei

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2020.

(Signert av elevens foreldre/foresatte, dato)

Samtykkeerklæring for elever over 15 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kulturell og sosial tilhørighet – en undersøkelse om inkludering i en flerkulturell skole*, og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju:

- Ja
- Nei

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, juni 2020.

(Signatur, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide, individuell

Bakgrunn:

Hei og takk for at du stiller opp til intervju. Jeg holder på med et feltarbeid i forbindelse med min masteroppgave som handler om *inkludering i en flerkulturell skole*. Derfor har jeg bedt deg om å delta på et intervju/en samtale om temaet. Med dette ønsker jeg å finne frem hvordan du karakteriserer, forstår, reflekterer over og opplever *inkludering* og *ekskludering* på skolen.

Jeg skal stille en del spørsmål til deg, og du kan komme med svar og innspill på den måten du selv ønsker.

Hvis det er greit for deg tar jeg lydopptak av intervjuet slik at jeg får mulighet til å høre på dine meninger og synpunkter når jeg skal transkribere dem. Selvsagt skal alt du sier bli anonymisert. Likevel er det viktig at du ikke nevner navn på personer under intervjuet. Lydopptaket blir slettet etter transkribering.

Hensikten min med intervjuet er å vite hva du mener hemmer (forhindrer) og fremmer (bidrar til/skaper) inkludering i skolen.

Innledende spørsmål: *Hvordan vil du beskrive elevene/skolemiljøet slik du kjenner dem/det?*

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Positive kjennetegn?
- Negative kjennetegn?

- Eksempler som viser alle elever, er med på fellesskapet eller står utenfor.

Intervjuspørsmålene med stikkord for eventuelle oppfølgingsspørsmål:

Forskningsspørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Hvordan vil du beskrive inkludering?	<ul style="list-style-type: none"> - Gode relasjoner mellom elevene i klassen/på skolen? - Positive kjennetegn? - Eksempler som viser alle elever er med på fellesskapet.
Hvordan vil du beskrive ekskludering?	<ul style="list-style-type: none"> - Utenforskap - Negative kjennetegn? - Negative opplevelser knyttet til identitet - Personlige problemer/ f. eks. når noen velger selv å være alene - Dårlige selvfølelser - Andre type negative opplevelser? - Mangel på gode relasjoner til venner og medelever. - Negative holdninger hos venner, medelever eller familiemedlemmer - Diskriminering/rasisme - Hindringer knyttet til kultur eller religion - Mobbing - Sosiale medier - Dårlig økonomi - Manglende deltakelse i organiserte aktiviteter
Har du sett andre bli ekskludert?	<ul style="list-style-type: none"> - Eksempler eller historier som viser hvordan du opplevde at andre ble ekskludert. - Negative kjennetegn? - Mobbing
Har du opplevd å bli ekskludert, og hvorfor følte du evt. At du ble ekskludert?	<ul style="list-style-type: none"> - Eksempler eller historier som viser hvordan du opplevde at du ble ekskludert.

Har du <i>nå</i> følelsen av å være inkludert?	<ul style="list-style-type: none"> - Positive tegn - Positive opplevelser - Tilfredshet - Trivsel
Hva mener/tror du er viktig å gjøre for å skape god inkludering av elevene på skolen?	<ul style="list-style-type: none"> - Familie/ god familiefungering - Venner - Grei økonomi - Gjensidig respekt - Anerkjennelse - Fleksibilitet - Tro på seg selv - Empati - Omsorg - Fellesarrangementer på skolen - Sosialkompetanse (være interessert i å ha omgang med andre mennesker) - flerkulturell kompetanse (være villig å lære om/av andre kulturer) - Trivsel på skolen - Gode elev-lærer relasjoner
Er det noe du ønsker å legge til?	-

Vedlegg 3: Intervjuguide, gruppe

Bakgrunn:

Hei og takk for at dere stiller opp til intervju. Jeg holder på med et feltarbeid i forbindelse med min masteroppgave som handler om *inkludering i en flerkulturell skole*. Derfor har jeg bedt dere om å delta på et intervju/en samtale om temaet. Med dette ønsker jeg å finne frem hvordan dere karakteriserer, forstår, reflekterer over og opplever *inkludering* og *ekskludering* på skolen. Jeg skal stille en del spørsmål til dere, og dere kan komme med svar og innspill på den måten dere selv ønsker.

Hvis det er greit for dere tar jeg lydopptak av intervjuet slik at jeg får mulighet til å høre på deres meninger og synpunkter når jeg skal transkribere dem. Selvsagt skal alt dere sier bli anonymisert. Likevel er det viktig at dere ikke nevner navn på personer under intervjuet. Lydopptaket blir slettet etter transkribering.

Hensikten min med intervjuet er å vite hva dere mener hemmer (forhindrer) og fremmer (fører til) inkludering i skolen.

Innledende spørsmål: *Hvordan vil du beskrive elevene/skolemiljøet slik du kjenner dem/det?*

Mulige oppfølgingsspørsmål:

- Positive kjennetegn?
- Negative kjennetegn?
- Eksempler som viser alle elever er med på fellesskapet eller står utenfor.

Intervjuspørsmålene med stikkord for eventuelle oppfølgingsspørsmål:

Hovedspørsmålene	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
1. Hvordan vil du beskrive inkludering?	<ul style="list-style-type: none"> - Gode relasjoner mellom elevene i klassen/på skolen? - Positive kjennetegn? - Eksempler som viser alle elever er med på fellesskapet.
2. Hvordan vil du beskrive ekskludering?	<ul style="list-style-type: none"> - Utenforskap - Negative kjennetegn? - Negative opplevelser knyttet til identitet - Personlige problemer/ f. eks. når noen velger selv å være alene - Dårlige selvfølelser - Andre type negative opplevelser? - Mangel på gode relasjoner til venner og medelever. - Negative holdninger hos venner, medelever eller familiemedlemmer - Diskriminering/rasisme - Hindringer knyttet til kultur eller religion - Mobbing

	<ul style="list-style-type: none"> - Sosiale medier - Dårlig økonomi - Manglende deltakelse i organiserte aktiviteter
3. Har du sett andre bli ekskludert? Hvordan?	<ul style="list-style-type: none"> - Eksempler eller historier som viser hvordan du opplevde at andre ble ekskludert. - Negative kjennetegn? - Mobbing
4. Har du opplevd å bli ekskludert, og hvorfor følte du evt. At du ble ekskludert? Hvordan?	<ul style="list-style-type: none"> - Eksempler eller historier som viser hvordan du opplevde at du ble ekskludert.
5. Har du <i>nå</i> følelsen av å være inkludert? Kan du fortelle på hvilken måte?	<ul style="list-style-type: none"> - Positive tegn - Positive opplevelser - Tilfredshet - Trivsel
6. Hva mener/tror du er viktig å gjøre for å skape god inkludering av elevene på skolen?	<ul style="list-style-type: none"> - Familie/ god familiefungering - Venner - Grei økonomi - Gjensidig respekt - Anerkjennelse - Flexibilitet - Tro på seg selv - Empati - Omsorg - Fellesarrangementer på skolen - Sosialkompetanse (være interessert i å ha omgang med andre mennesker) - flerkulturell kompetanse (være villig å lære om/av andre kulturer) - Trivsel på skolen - Gode elev-lærer relasjoner
7. Er det noe du ønsker å legge til?	<ul style="list-style-type: none"> -

--	--

Vedlegg 4: Intervjuspørsmål ifm. feltarbeid om inkludering i en flerkulturell skole (forberedelse).

1) Hvordan vil du beskrive ungdommene/skolemiljøet slik du kjenner til det?

2) Hvordan vil du beskrive inkludering?

3) Hvordan vil du beskrive ekskludering?

4) Har du sett andre bli ekskludert? Hvordan?

5) Har du opplevd å bli ekskludert, og hvorfor følte du evt. At du ble ekskludert? Hvordan?

6) Har du *nå* følelsen av å være inkludert? Kan du forklare hvordan?

7) Hva mener/tror du er viktig å gjøre for å skape god inkludering av elevene på skolen?

8) Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 5: Dato for individuelle- og gruppeintervjuene

Individuelle intervjuer

Enkeltelev	Dato for individuelle intervjuer
1	27.05.2019
2	28.05.2019
3	30.05.2019

Gruppeintervjuer

Elever	Dato for gruppeintervjuer
4 jenter og gutter	11.06.2019
5 gutter	14.06.2019
5 jenter	14.06.2019