

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST314L
Torheim

Navn: Ole-Christian Sætre

Opplevd inkludering ved en fådelt skole med en stor minoritet - et elevperspektiv.

Experienced inclusion in a multi-aged school with a large minority – from a student point of view.

Dato: 1. September 2020

Totalt antall sider: 74

Forord

Når jeg nå står i skumringen av min tid som masterstudent og ser tilbake på prosessen som har ledet til dette punktet, fylles jeg både med vemod og lettelse. Perioden har vært fylt med opplysende øyeblikk som jeg føler har bidratt til min faglige og personlige vekst. Arbeidet med masteroppgaven har også gitt meg økt innsikt og respekt for den forskningen som fundamenterer det stadig voksende kunnskapsgrunnet innen spesialpedagogikken. På den andre siden er det ikke å stikke under en stein at det har vært en lang og krevende prosess. En prosess der jeg er særdeles takknemlig for å ha hatt gode støttespillere.

Jeg ønsker først og fremst å takke forskningsdeltakere, rektor og lærere som tok meg godt imot og lot meg være en del av deres hverdag. Uten deres åpenhet og tid ville dette prosjektet aldri ha båret frukter.

Takk til min fremdragende veileder Hege Myhre. Hvilkens uvurderlige innsikt har bidratt til å organisere meg og mine tanker. Uten diskusjonene, veiledningen og tilbakemeldingene ville dette prosjektet trolig seilt retningsløst på impulsens strømmer.

Jeg må også takke min samboer, som har vært ufattelig tålmodig og hjelpsom i denne prosessen. Takk for din innsikt, støtte og markeringer, Kjersti. Videre har mine foreldre, som gjennom hele oppveksten, vært forståelsesfulle og tålmodige; tusen takk for all støtte og tillit. Så må jeg takke mine medstudenter for gode diskusjoner og de lange dagene på biblioteket.

Til slutt ønsker jeg å takke deg kjære leser. Det har vært en utrolig lærerik opplevelse å jobbe med denne masteroppgaven gjennom planlegging, datainnsamling, analyse og skriving. Jeg håper noe av arbeidet kan hjelpe deg på kunnskapens underfundige stier.

Røros, 31. august 2019

Ole-Christian Sætre Torheim

Oppsummering

Gjennom denne masteroppgaven undersøker jeg elevenes perspektiver på inkludering ved en fådelt skole med en stor homogen minoritet. Målet var å finne ut hvilke prosesser som utfolder seg ved denne skolen og hvordan elevene opplever dem i sin hverdag. Dette ble gjort ved å undersøke skolen som enkeltkontekst. Datamaterialet består av 4 smågruppeintervjuer og observasjonsnotater fra deltakende observasjoner på skolen. Deltakerne går i aldersblandede klasser fra 5. til 10. klasse. Utvalget består av 2 gutter og 7 jenter, og to av disse har et annet morsmål enn norsk. Analysen er gjennomført med grunnlag i et dynamisk inkluderingsperspektiv, der elevene går gjennom temporære inkludering og ekskluderingsprosesser.

Analysen fant at kjønn og klasstrinn var de mest sentrale faktorene som påvirket formasjonen av vennedyader og inkluderingen i elevgrupper. Dette var til tross for at klassene var aldersblandet. Størrelse, i form av elevpopulasjon, var en kontekstuell faktor som deltakerne opplevde hadde en stor effekt på inkluderingsprosessen. Det var med på å skape trygghet, samtidig som elevpopulasjonen var med på å begrense antallet potensielle grupperinger, spesielt når disse allerede var begrenset av kjønn og klasstrinn. Videre kan størrelsen være med på å tilrettelegge for mer tilpasset opplæring, som igjen kan føre til en høyere grad av opplevd inkludering i undervisningssituasjoner. Et annet interessant funn var at morsmål ikke så ut til å ha noen permanent effekt på konstruksjonen av grupper, etter en initial språklæringsperiode. I denne perioden er det naturlig for nye elever å trekke mot andre som de har mulighet til å kommunisere med, eller som kan oversette for dem. Det var vennedyader med samme morsmål, som ble konstruert i denne perioden, men den primære gruppeinndelingen var fremdeles etter kjønn og klasstrinn.

Abstract

This thesis explores the student perspective on inclusion in the context of a Norwegian mixed-aged school (grade 1.st to 10.th) with a large minority. The intention was to uncover the underlying processes and how the students experience said processes in their day-to-day activities. The collected data consists of 4 small-group interviews, as well as qualitative observational data. Of the 9 participants there are two boys, and two participants with a different mother language than the majority of the school population. The participants were selected from 5.th to 10.th grade, grouped based on observational data and perceived friendly relations. The analysis is founded on a dynamic perspective of inclusion, where the students are subject to perpetually changing constellations of inclusion and exclusion.

The analysis found that the primary factors influencing the formation of friendship dyads and the inclusion in student-formed groups was age and sex, despite the mixed-aged classes. Size was also a contextual factor that influenced student perception of the inclusion process, as it contributed to a feeling of safety. It may also have created a feeling of limitation regarding potential friends and available groups. A quantitative lack of friends of the same age and sex may have solidified this division as the primary social configuration at the school. Size may also have contributed to a increased perception of adaptive teaching, by having less students per teacher. An increase in teacher attention and experienced adaptive teaching may again lead to an increase in perceived inclusion. Mother language did not predict the group affiliation of students, however, it did have an impact on early friendship selection. The selection seems based on communicative needs, as recently arrived students were not proficient in the majority language. This does not mean friendships between minority students did not exist, but that mother language did not affect group construction. Group affiliation was rather predicted by age and sex.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Oppsummering	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.2 Formål	2
1.3 Struktur.....	3
2.0 Teori	3
2.1 Fådelte skole som kontekst.....	3
2.2 Inkludering – et skoleideal	4
2.2.1 Inkludering i lys av beslektede begreper	7
2.2.2 Språk som ramme for inkludering.....	9
2.3. Vennskap	10
2.3.1 Kjønn og vennskap	14
2.4 Kultur	15
2.4.1 Prefikser til besvær.....	16
2.4.2 Mangfold	17
2.5 Tilpasset Opplæring	17
3.0 Metode.....	19
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver.....	20
3.1.3 Induktiv innfallsvinkel	21
3.2 Kasus / Forskningens kontekst.....	21
3.3 Forskningsdesign.....	23
3.3.1 Observasjon.....	23
3.3.2 Intervju	25
3.4 Etske vurderinger	29
3.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	31
3.5.1 Validitet.....	31
3.5.2 Reliabilitet	32
3.5.3 Generaliserbarhet	33
4.0 Analyse av datamaterialet	34
4.1 Språk og inkludering	35
4.2 Klassen som ramme for inkludering.....	37
4.3 Skolen som inkluderingsarena	39
4.4 Inkludering fra et elevperspektiv.....	42
5.0 Drøfting	46
6.0 Avslutning	49
Litteraturliste	51
Vedlegg 1 – NSD (13.1.2020).....	i
Vedlegg 2 – NSD (22.4.2020).....	iv
Vedlegg 3 – Moderatorguide.....	v
Vedlegg 4 – Informasjonsskriv A (17.12.2019).....	viii
Vedlegg 5 - Informasjonsskriv B (31.3.2020).....	xiii

«Hele den vitenskapelige utviklingen er et uttrykk for at den beste måten å oppfatte verden på handler om forandring, ikke om varighet. Om at det hender noe, ikke at noe er.»

(Rovelli, 2018, s. 99)

1.0 Innledning

Dette prosjektet har undersøkt elevenes opplevelse av en inkluderingsprosess i stadig endring, og ønsker å bidra til det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget om inkludering.

Gjennom eget lærerstudium har jeg i liten grad blitt eksponert for elevperspektivet, gjennom litteratur og vektlegging i undervisningen. Likevel var den teoretiske vektleggingen gjennom studiet primært orientert mot lærerens opplevelser, læringsprosessen og det administrative ved skolen. Denne smakebiten har vekket min interesse for å undersøke hvilke synspunkter elever har knyttet til emner som drøftes på et administrativt og politisk nivå, samtidig som det påvirker elevenes umiddelbare skolehverdag. Masteroppgaven kommer til å ta utgangspunkt i noe som oppleves som en av mine profesjonelle blindsoner, nemlig: hvordan elever opplever inkluderingsprosessen ved en interkulturell skole. Personlig har jeg lite erfaring med inkludering fra et interkulturelt perspektiv fra egen skolegang. Elevmassen var stabilt homogen, men man kunne like vel oppleve inkluderingsprosessen på skolen. Gruppedannelser og vennskap var noe som var knyttet til emosjoner og identitet, med et sosialt spillebrett i stadig endring. Etter å ha reflektert rundt egne opplevelser så lurte jeg på hvilken grad medelever føler ansvar for å inkludere nye elever, hvordan skolen legger til rette for at medelevene skal kunne bidra til denne inkluderingen og hvordan elevmassen generelt opplever den kontinuerlige inkluderingsprosessen. En annen årsak til valget av inkludering som tema er den levende diskurs om emnet, der det eksisterer ulike meninger tilknyttet begrepet inkludering og bruken av det, både som et overordnet prinsipp for spesialpedagogisk og pedagogisk praksis, men også skolepolitisk (Brøyn, Simonsen & Haug, 2016; Jortveit, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; Opplæringslova, 1998). For å utdype min egen forståelse rundt begrepet som helhet og for å undersøke fenomenet inkludering i praksis var det derfor av interesse å bruke dette prosjektet som en mulighet til egen kompetanseheving.

Aktuell litteratur om inkludering ble knyttet til vennskapsbegrepet og ble sammen sett i lys av prinsippet om tilpasset opplæring. Under planleggingsfasen av prosjektet ble jeg presentert for en interessant kontekst, i form av en fådelt skole med en stor minoritet av elever fra samme land. Gjennom dette prosjektet har det vært et ønske om å få frem elevenes perspektiver. Derfor har jeg tatt utgangspunkt i kvalitativ observasjon og intervjudata som er analysert gjennom en åpen kodingsprosess. Denne masteroppgaven kommer til å presentere utforskningen av denne konteksten, med utgangspunkt i følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan opplever elevene inkluderingsprosessen ved en fådelt skole med en stor andel minoritetspråklige elever fra samme land?

Her er det spesifikt et ønske om å undersøke elevenes opplevelse av inkludering, med en grunnforståelse av begrepet som en dynamisk prosess. Det er verdt å legge vekt på konteksten som en essensiell del av elevenes totale opplevelse, selv om systemet ikke er i fokus i denne oppgaven, på grunn av tiden elevene tilbringer ved skolen. For å spisse masteroppgaven er det videre tatt utgangspunkt i to forskningsspørsmål.

Forskningsspørsmål 1: Hvilke kontekstuelle rammer bidrar til formasjon av vennedyader?

Med andre ord hvordan miljøet påvirker elevenes vennegrupperinger, herunder kontrollerbare og ikke kontrollerbare faktorer. Inkludering sett på som en av de kontekstuelle rammene, sammen med gruppekultur, kjønn og alder. Vennskap blir kategorisert som en faktor, med et gjensidig relasjonsforhold til inkluderingsprosessen.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan kan skolens størrelse og organisering bidra til elevenes opplevelse av inkluderingsprosessen?

Her tas det utgangspunkt i deltakernes utsagn, som kan knyttes til organisatoriske faktorer, for å undersøke om størrelse bidrar til noen av miljøets karakteristikk, og dermed til egen opplevelse.

Gjennom dette prosjektet var det relasjonen mellom elevene og hva som påvirker kommunikasjonen og gruppesammensetningene mellom elever som var av hovedfokuset. Det var av interesse å se om kulturelle linjer, som sosioøkonomisk status, kjønn eller andre aspekter av konteksten endrer de sosiale interaksjonene og gruppedannelsene. Å se på alle faktorer i detalj ville være utenfor omfanget av denne oppgaven. For å spisse masteroppgaven har jeg valgt å undersøke elevenes perspektiver knyttet til inkluderingen som skjer mellom dem og i interaksjon med systemet. Oppgaven vil ikke gå i detalj for å undersøke skolens konkrete inkluderingstiltak, lokalt eller nasjonalt.

1.2 Formål

Det primære formålet med dette prosjektet var, med andre ord, å utforske de inkluderingsprosessene som foregår mellom elever i skolekonteksten på en fådelt skole, spesifikt en skole med en stor homogen minoritet. Hensikten med å synliggjøre prosessene er todelt, for det første kan det være med på å bidra til den vitenskapelige litteraturen innen inkludering med data knyttet til en spesifikk kontekst fra et elevperspektiv. Intensjonen er at

dette bidraget kan være med på å skape en bedre forståelse av inkluderingsprosessen og, på sikt, medvirke til systematiske endringer for å bedre enkeltelevers opplevelser.

Et sekundærformål med dette prosjektet var å øke min egen interkulturelle kompetanse. Som et privilegert medlem av den nasjonale majoriteten føler jeg et ansvar for å bevisstgjøre mine egne kulturelle og profesjonelle dødvinkler. Slik kompetanse vil hjelpe meg å tilrettelegge for fremtidige klasser og elever i et interkulturelt samfunn, og muliggjøre bedre møter mellom elever. Et steg i denne prosessen vil være å få innsikt i andre perspektiver for å kunne lettere forstå elevenes synspunkter.

1.3 Struktur

Denne masteroppgaven er delt inn i 6 deler. Del 2 presenterer det teoretiske grunnlaget, med utgangspunkt i den fådelte skolen, inkludering, vennskap, kultur og tilpasset opplæring. Del 3 vil presentere den metodiske tilnærmingen og gjennomføringen av prosjektet. Spesifikt vil det være refleksjoner rundt de kvalitative tilnærmingene til observasjon og intervju, inkludert forskningsetikk, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Del 4 går gjennom analysen av datamaterialet før dette drøftes i del 5. Til sist kommer en avslutning som oppsummerer og kontemplerer rundt veien videre.

2.0 Teori

Enhver skole vil bestå av flere grupperinger med ulike kulturer og holdninger som vil påvirke sine medlemmer. Slike grupper kan for eksempel bestå av hele skolens populasjon, en klasse, en vennegruppe eller de som spiller fotball sammen på fritiden. Innad og på tvers av disse gruppene pågår kontinuerlige inkluderings og ekskluderingsprosesser der enkeltelever glir mellom kulturelle normer. Samtlige av disse prosessene skjer på en arena som skal være preget av tilpasset opplæring, som skal legge til rette for en følelse av tilhørighet. Dette prosjektet ønsker å se nærmere på den interkulturelle kontekstens effekt på enkeltindividene, ved å undersøke elevperspektivet.

2.1 Fådelte skole som kontekst

En fådelte skole er en skole som har færre klasser enn alderstrinn (Eckhoff, 1984; Melheim, 1998). Skolen undersøkelsen gjennomføres ved består av alderstrinnene 1.-10. klasse og er delt inn i 6 klasser, som gjør det til en fådelte skole (Eckhoff, 1984; Melheim, 1998). Slike skoler har ofte under 100 elever og er ikke uvanlige i Norge, der rundt 28% av grunnskoler har under 100 elever, og Europa generelt (Checchi & De Paola, 2018; Melheim, 1998; Smit, Hyry-Beihammer & Raggl, 2015; Statistisk sentralbyrå, 2019). Andelen skoler med under hundre elever er dog synkende, med en reduksjon på nesten 5 prosentpoeng de siste 10 årene

(Statistisk sentralbyrå, 2019). Melheim viser til at fådelte skoler har flere fordeler for elevenes læring, både sosialt og faglig (Melheim, 1998). Aldersblandingen kan føre til at elevene lærer fra hverandre, samtidig som læreren har mer oversikt over klassen, som vanligvis er mindre ved fådelte skoler (Melheim, 1998). Dette kan føre til at de eldre elevene opplever et omsorgsansvar for de yngre og kan bidra til en økt trykghetsfølelse i elevmassen (Eckhoff, 1984). Skolen kan også bidra til små bygders identitet og kan være mer ankret i lokalsamfunnet, gjennom samarbeid, arrangement eller dugnader (Melheim, 1998). Det kan likevel være organisatoriske utfordringer knytt til fådelte skoler og Melheim tar opp lærermangel/gjennomtrekk og tilpasset opplæring til aldersdelte klasser (Melheim, 1998). Årsaken til mangel på lærere kan ofte knyttes til at fådelte skoler er tilknyttet områder med færre elever og dermed færre innbyggere. Det andre punktet er spesielt utfordrende i udelte skoler (skoler bestående av en klasse) eller andre skoler med mange alderstrinn i hver klasse. Melheim skriver også at fådelte skoler har som regel færre elever enn skoler som ikke er fådelte, dette kan bidra til at elevene kan ha vanskeligere for å «gjemme seg» når de ønsker dette (Melheim, 1998).

Resultater fra (Checchi & De Paola, 2018) indikerer at Italienske elever som gikk på fådelte skoler skåret dårligere på lese- og regneferdighetstester, samt hadde en mer ekstern «locust of control». Locust of control refererer til attribusjonsteorien og hvordan man opplever kontroll i eget liv, der en ekstern oppfatning betyr at man opplever at egne handlinger har liten sammenheng med konsekvensene (Checchi & De Paola, 2018, s. 237). På den andre siden viser Hatties metaanalyse at fådelte skoler har ingen effekt på akademiske prestasjoner (Hattie, 2009). En studie i Nederland som sammenlignet mobbing fant heller ingen forskjell i mobbing mellom fådelte skoler og andre skoler, med mindre klassene var delt etter pedagogiske årsaker (Rambaran, van Duijn, Dijkstra & Veenstra, 2019). Skole med pedagogisk klasseinndeling, i motsetning til administrativ klasseinndeling, kan eksempelvis dele inn klasser for å bedre klassemiljøene og skal, ifølge studien, kunne føre til reduserte tilfeller av mobbing (Rambaran et al., 2019, s. 563).

2.2 Inkludering – et skoleideal

I Stortingsmelding 6 (2019-2020) kan man lese at «Inkludering i barnehage og skole handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Inkludering er videre et sentralt overordnet prinsipp i den norske fellesskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Nordahl, 2018; NOU 2009:18; NOU 2019:23; Utdanningsdirektoratet, 2017). Prinsippet kommer fra Salamanca-erklæringen

som streber etter å få myndighetene som skrev under til å: «...include all children...» (UNESCO, 1994, s. 9). Erklæringen starter med å skrive at prinsippene for inkludering blant annet betyr at myndigheter må arbeide for «“schools for all” – institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs.» (UNESCO, 1994, s. 3). Dette innebærer at (den norske) skolen, blant annet, skal «...bidra til at en hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Elevene skal, med andre ord, få muligheten til å ta «...del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt» (NOU 2009:18, s. 15). Til tross for en sentral rolle i både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter så er inkludering et begrep uten en universelt akseptert definisjon (Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Denne oppgaven kommer til å ta utgangspunkt i inkludering som en dynamisk prosess. Forståelsen av inkluderingsprosessen tar utgangspunkt i en inndeling av inkluderingsbegrepet i dimensjoner og grader av inkludering (Haug, 2014; Nilsen, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Haug peker på fire dimensjoner ved begrepet: Fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte. Han viser til at for å få en inkluderende skole så er det ikke nok at elevene er en fysisk del av gruppen, men at personer trenger å føle at de deltar, medvirker og har utbytte av undervisningen (Haug, 2014). Undervisningen må derfor tilpasses elevene for å skape engasjement og skape et læringsutbytte, samtidig som elevene må føle seg trygge og aksepterte i fellesskapet. Qvortrup og Qvortrup (2018) deler inn i tre stadier (eller grader) av inkludering: numerisk, sosialt og psykologisk; eller: er eleven en del av fellesskapet, er eleven sosialt aktiv i fellesskapet, og føler eleven seg som en del av fellesskapet? (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Med fellesskap mener sosiale grupper som eleven er en del av, både i form av klasse, skole og grupper som elevene frivillig konstruerer og blir en del av (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Beskrivelsen den numeriske graden av inkludering viser til fysisk innlemmelse i en gruppe. Sosial inkludering er, som med numerisk, målbart fra utsiden, i form av aktivitet i gruppen, dette er til en viss grad sammenlignbart med to av Haug sine dimensjoner av inkludering, medvirkning og deltagelse. Det siste (psykologiske) stadiet av inkludering støtter opp under en definisjon som vektlegger en subjektiv opplevelse der deltagelse i fellesskapet ikke trenger å korrelere med inkludering. Dette stadiet er preget av at eleven føler tilhørighet til fellesskapet/skolen og føler seg anerkjent av andre medlemmer av fellesskapet (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Qvortrup og Qvortrup skriver at man ikke skal strebe etter et utopisk ideal der alle opplever å være psykologisk inkludert i alle fellesskap. De

vektlegger at inkludering er dynamisk og at «...a child may be included in some social arenas and excluded from others, and [...] processes of inclusion and exclusion [unfolds] simultaneously.» (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 813). Inkludering som en dynamisk opplevelse åpner derfor for muligheten til at graden av inkludering et individ opplever kan variere mellom og innad i ulike grupper, også over tid (Døving, 2009; Haug, 2014; Nilsen, 2017; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Dette aspektet ved inkludering gjør det umulig å si seg ferdig med inkluderingsarbeid, som gjør at skoler stadig må tilpasse seg for å skape et inkluderende miljø for deres aktuelle elevgruppe (Haug, 2014; Nordahl, 2018). Inkluderende skoler kan blant annet bidra til en følelse av tilhørighet eller «...school belonging» (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 812), som knyttes til den psykologiske dimensjonen av inkludering.

Viktigheten av at elevene i skolen skal føle tilhørighet understrekes i Opplæringslovens paragraf 8-2, som sier at inndelingen av grupper og klasser skal: «...vareta [elevenes] behov for sosial tilhør.» (Opplæringslova, 1998) og i den overordnede delen av læreplanen: «Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4). Raaheim skriver at sterk tilhørighet til en gruppe kan bidra til å forme verdiene og holdningene til individet og støtte individet, sosialt (Raaheim, 2019). Samtidig som et individ kan oppleve tilhørighet til en rekke individer eller grupper (Dahl, 2013; Morken, 2017; Raaheim, 2019). Uthus presenterer også tilhørighet som noe essensielt ved det å være inkludert og beskriver det som et : «...et grunnleggende behov hos alle mennesker og defineres som en medfødt tendens til å ønske aksept og unngå avvising» (Uthus, 2017, s. 159). Siden begrepet knyttes så tett til inkludering kommer også tilhørighet til å vektlegges som en subjektiv opplevelse i denne masteroppgaven.

I forhold til gruppetilhørighet så deles det inn i primær- og sekundærgrupper, en inndeling som eksisterer fra det subjektive perspektivet til et gitt enkeltindivid (Raaheim, 2019). En elev sine primærgrupper er de som eleven generelt har sterkest tilhørighet til (eksempelvis nære venner og familie). En sekundærgruppe (klasse, skole, nasjon) består av flere personer, er mer hierarkiske og et enkeltindivid vil oftest bare kjenne noen av medlemmene (Raaheim, 2019). Det som kjennetegner en sosial gruppe er at de, blant annet, består av minst to individer som eksisterer sammen over tid, medlemmene kommuniserer og at gruppen ha felles normer og regler (disse kan være både eksplisitte og implisitte) (Raaheim, 2019). Raaheim og Ilstad peker begge på at de ulike gruppene som et individ er medlem av, vil være med på å forme den unike personligheten til individet (Ilstad, 2004; Raaheim, 2019), graden av påvirkning vil dog variere avhengig av tilhørigheten individet opplever. Disse normene som de ulike

gruppene er preget av, vil gjennom kontakt mellom medlemmer påvirke medlemmene og gruppen som helhet. Normene som eksisterer i gruppene er ikke statiske og vil som med individets holdninger og personlighet, endre seg over tid (Raaheim, 2019).

Å ha positive holdninger til grupper som man er medlem av vil kunne argumenteres som essensielt for å føle seg inkludert, mens negative holdninger til den samme gruppen kan oppleves som ukomfortabelt for individet. Holdninger kan være rettet mot en rekke sosiale objekter eller gruppen selv og Ilstad på tre komponenter som holdninger innehar: det kognitive, det emosjonelle og atferden (Ilstad, 2004). Det kognitive viser til hva man kan om (det sosiale) objektet holdningen er rettet mot, og det atferdsmessige er ofte representert i unngåelse eller tilnærming (Ilstad, 2004). Den emosjonelle komponenten viser til hvor sterke følelser individer har til objektet og i hvilken grad de er på en positiv - negativ skala (Ilstad, 2004; Raaheim, 2019). En sammenheng mellom holdningene til individene i en gruppe kan bedre harmonien i gruppen og bedre muligheten for at personen blir integrert i gruppen (Ilstad, 2004). Holdningene som en person besitter er en del av et internt dynamisk system, der endring av en holdning kan føre til endring av en annen om de skulle stå i motsetning til hverandre (Ilstad, 2004; Raaheim, 2019).

Holdninger er en del av identiteten til individet og Østberg (2003) beskriver integrerte plurale identiteter som de utallige identitetene som et individ innehar i de ulike fellesskapene som de er en del av (Østberg, 2003). Det argumenteres for at samfunnet består av en rekke grupper, kulturer og subkulturer, som gjør at samfunnet er pluralt (Østberg, 2003). Et individ som navigerer i dette samfunnet har derfor en integrert personlighet, som består av flere identiteter som gjør seg gjeldende i ulike kontekster. Campell (2000) skriver at «...having multiple cultural identities is a natural response to living in a culturally complex cultural environment...» (Campbell, 2000, s. 38). Med å bruke det plurale identitetsbegrepet anerkjennes individets særegenhet og formidler hvordan et individ ikke bare er en representasjon av én gruppe eller kultur (Morken, 2017; Østberg, 2003). Samtidig er identiteten i stadig forandring, i takt med relasjonene og interaksjonene som individet har med fasetter av samfunnets plurale bestanddeler (Dahl, 2013; Spernes, 2012).

2.2.1 Inkludering i lys av beslektede begreper

Begrepene integrering og inkludering har vært sentrale i skolen over flere tiår (Befring, 2012), men selv om de er beslektet har de ulik betydning. Befring (2012) beskriver «...integrering som et ytrebegrep ved å vise til utvendige rammer for fellesskap. Inkludering er derimot et «indrebegrep»...» (Befring, 2012, s. 42). Det er mulig å si at integrering representerer det

numeriske stadiet ved Qvortrup og Qvortrups stadier av inkludering, eller tilstedeværelse i et fellesskap (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Integrasjon av en person kan nå en tilstand der vedkommende kan kategoriseres (av andre) som fullstendig integrert i en gruppe; Inkludering vil på sin side være en pågående og subjektiv prosess. Døving knytter integreringsbegrepet opp mot assimilering, det å gjøre noe likt (Døving, 2009). Hilt (2020), på sin side, beskriver inkludering som integrering i flere grupper og peker på integrering som graden av tilhørighet i ett system, av grupper (Hilt, 2020). Hun skiller mellom begrepene integrering og assimilering, der integrering innebærer «...å finne en balanse mellom tilpasning til det nye samfunnet og det å bevare sin «opprinnelige» identitet.» (Hilt, 2020, s. 48).

Segregering blir ofte presentert som det motsatte av integrering (Bredesen, 2018; Wæhle & Tjora, 2019) og er noe som periodevis presenteres som voksende eller tilbakegående i pressen (Gilbrant, 2019a, b; Ljunggren, 2017; Yousefi & Olsen, 2018). I regjeringens integreringsstrategi heter det at «Regjeringen vil legge mer vekt på tiltak som fremmer deltakelse og fellesskap, og motvirker segregering» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 10). Deltakelse og fellesskap, to komponenter i inkluderingsbegrepet, stilles her som motpoler til segregering. Med utgangspunkt i Befrings (2012) definisjon av inkludering som et indrebegrep er det mulig å kontrastere dette med segregering som et ytrebegrep. Segregering kan derfor sies å være tilnærmet det motsatte av inkludering og integrering. (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den norske satsningen for å redusere segregering av innvandrere i samfunnet sikter på sosioøkonomiske forskjeller og boligmarkedet, og vektlegger derfor dette som to segregerende mekanismer, i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2018; Staver, Brekke & Søholt, 2019). Ifølge Rogne et al. (2020) er det er det mindre segregering i Norge enn i Belgia, Danmark, Sverige og Nederland på nasjonalt nivå (Rogne, Andersson, Malmberg & Lyngstad, 2020). I forhold til trivsel så er ikke innvandrersstatus noen indikasjon på boligtilfredshet (Aasland & Søholt, 2019), som kan indikere en positiv inkluderingsprosess på nabolagsnivå (Rogne et al., 2020). Med tanke på skolesystemet blir Osloskolen er kritisert for å være med på å skape segregering i hovedstaden (Babic, 2016; Bjordal, 2016; Ljunggren, 2017). En segregerende praksis i skolen kan vise seg på videregående og en undersøkelse av 6 kohorter av norske elever viste at elever med innvandringsbakgrunn var mindre sannsynlige å gjennomføre videregående skole, men det var store forskjeller basert på opprinnelsesland og mellom skoler (Hermansen & Birkelund, 2015, s. 632). En større studie i Sverige fant at andelen av første- eller andregenerasjonsinnvandrere i en klasse hadde liten eller ingen effekt på karakterene til

«natives and both first- and second-generation students» (Brandén, Birkelund & Szulkin, 2019, s. 507).. Indikasjoner på at «a large number of immigrant peers from the same country of origin has a positive effect on the probability of being eligible for upper secondary education» (Brandén et al., 2019, s. 511). I begge studiene konkluderte de med at det her var snakk om små forskjeller og at familiebakgrunn og sosioøkonomisk status var en mer signifikant faktor. Jansson et al. (2020) har analysert kohort data fra norske skoler og finner en sammenheng mellom elevenes nasjonale bakgrunn og valg av videregående (Jansson, Birkelund, Lillehagen & Breiger, 2020). Det eksisterer med andre ord prosesser som bidrar til segregering i Norge, der de fleste knyttes til sosioøkonomiske faktorer og statlige tiltak i hovedsak tar sikte på å korrigere disse. Likevel er det viktig å prøve å redusere segregerende prosesser lokalt, spesielt i skolen, der et inkluderende miljø kan bidra til redusert lokal segregering.

2.2.2 Språk som ramme for inkludering

I skolekonteksten som denne masteroppgaven tar utgangspunkt i er språk en observerbar del av elevenes hverdag. Dette prosjektet tar utgangspunkt i begrepene morsmål og tospråklighet. Morsmål refererer til det første språket eleven tilegner seg og som snakkes i hjemmet (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2016), mens flerspråklig viser til elever som har vokst opp med og identifiserer seg med to eller flere språk (Spernes, 2012; Utdanningsdirektoratet, 2016). Spernes (2012) viser til at kunnskapen i et språk kan ha overførbar verdi til et annet språk, opplæring i morsmål kan derfor bidra til tilegnelsen av norsk. En fersk undersøkelse av De Bruin et al. (2020) viser at det er lettere for personer som er tospråklige å bruke begge språkene sine fritt, i motsetning til situasjoner der man er låst til et av språkene (De Bruin, Samuel & Duñabeitia, 2020). Det er derfor mulig å forvente at flerspråklige elever kommer til å bytte mellom språkene i uformelle situasjoner. I forhold til inkludering fant masteroppgaven til Berntsen (2017) ingen sammenheng mellom morsmål og graden av inkludering, hverken i en urban eller rural skolekontekst (Berntsen, 2017). Samtidig peker McLeod et al. (2015) på språk som en mulig eksklusjonsfaktor, der elever fra majoritetsbefolkningen har mulighet til å bytte språk for å ekskludere nyankomne medelever (McLeod, Verdon & Theobald, 2015). Sias et al. (2008) peker på kommunikasjon mellom elever med ulikt morsmål både som et hinder og en mulighet for interkulturelle vennskap. Etter å ha overkommet hinderet så var mulig å utvikle «...rich

and rewarding friendships.» (Sias et al., 2008, s. 11). Slike vennskap kan også ha en egen måte å kommunisere, med et eget vokabular (Sias et al., 2008).

2.3. Vennskap

På hvilket tidspunkt går en relasjon fra å være et bekjentskap til å bli et vennskap og hvilken effekt har denne overgangen på individet? Venn er et begrep som har lett for å få kategoriske tilføyinger som: barndomsvenn, lekevenn, arbeidskamerat eller dyrevenn (Språkrådet & UiB, 2019). Det er generell enighet om at et vennskap i hovedsak refererer til to individer som har en god og frivillig relasjon (Brent, Chang, Gariépy & Platt, 2014; Gadamer, 2009; Shelton, Trail, West & Bergsieker, 2010; Wright, 2016). Dette betyr ikke at grupperinger av venner ikke eksisterer, men at den minste bestanddelen er relasjonen mellom hver enkelt dyade.

Person X kan være venn med person Y og Z som også kan være venn med hverandre, men dette regnes som tre unike vennskap som oppleves subjektivt av hvert enkelt individ.

Vennskap kan også observeres i dyreverdenen, som kan indikere at vennskap har en evolusjonær fordel (Brent et al., 2014). Definisjonen for vennskap i denne konteksten viser til hyppige interaksjoner (ofte preget av felles aktiviteter og samarbeid) over en lengre periode, ikke preget av reproduktiv (her ekskluderes ikke partnere som reproducerer så lenge de tilbringer tid sammen og/eller har sex også når hunnen ikke er fertil) eller aggressiv atferd (Brent et al., 2014, s. 2). Metaanalysen gjennomført av Brent et al. indikerer at vennskap kan redusere stress, øke følelsen av «lykke» (ved å stimulere utløsningen av hormonene endorfin og oksytocin), samtidig som det forhindrer negative effekter knyttet til å være sosialt isolert (Brent et al., 2014). Det er få forskjeller mellom kvinner og menns kultivering og definisjon av vennskap, men Brent et al. viser til at menn ofte har flere venner som de bruker mindre tid med, i motsetning til kvinner som kan sies å ha færre venner av høyere «kvalitet» (Brent et al., 2014, s. 10). Et siste poeng fra det kvantitative feltet er knyttet til «homophily», eller tiltrekningen som individer har til andre med lignende personlighet, evner eller tilhørighet til samme gruppe som de identifiserer seg med (Brent et al., 2014; Melamed et al., 2020).

Mennesker oppretter ofte vennskap med individer som ligner på en selv og dette kan observeres på biologisk nivå: «...people are more likely to be friends if they have similar genotypes.» (Brent et al., 2014, s. 9).

Spørsmål knyttet til vennskapets egenskaper er noe som kan spores tilbake til antikken og drøftes fremdeles i dag på tvers av ulike fagfelt (Brent et al., 2014). Aristoteles vektla at vennskap mellom to individer bare kan oppstå når begge individene anerkjenner relasjonen som et vennskap og at begge ønsker den andre vel (Annas, 1977). Han skriver videre at det er

fem sentrale karakteristikker som definerer en venn som noen som: ønsker eller utfører gode handlinger for sin venn, ønsker sin venn å leve for vennens egen skyld, noen som lever (dette tolkes som tilbringer tid (Gadamer, 2009)) med sin venn, har samme smaker som sin venn, og som fryder og sørger sammen med sin venn (Aristoteles i (Annas, 1977, s. 540)). På grunn av de gode hensikter en venn har til en annen så mener Aristoteles at bare gode individer kan være venner og at et aspekt av vennskap er at man ser likheter av seg selv i en annen (Annas, 1977). Det å sette pris på seg selv og være «dydsfull» vil bidra til at andre individer, som også handler på denne måten, vil se likheter mellom hverandre og kan bidra til å forme vennskap. Her skiller både Platon og Aristoteles mellom 3 ulike hensikter ved et vennskap «...the good, the useful and the pleasant.» (Annas, 1977, s. 546). Aristoteles mener at hensiktene eksisterer i et hierarki med den gode på toppen og de andre på bunnen. For om man er venn med noen som er god vil dette vennskapet kunne være preget av nytte og hygge (Annas, 1977). Samtidig vil et vennskap der hensikten er nytte eller hygge være over om vennen slutter å være nyttig eller hyggelig. Et vennskap bygget på godhet vil i motsetning vedvare så lenge vennen fortsetter å kategoriseres som god, en mer permanent egenskap, ifølge Aristoteles (Annas, 1977). Når Gadamer tolker Aristoteles så skriver han at godheten oppstår når et frivillig vennskap når et gitt nivå, av godhet (Gadamer, 2009). Et vennskap har muligheten til å modnes etterhvert som mennesket modnes og først et voksent menneske har muligheten til å oppnå et «livsvennskap». I slike vennskap så er vennene knyttet sammen og bryr seg om hverandre som mennesker, dette er i motsetning til barns vennskap som kan være flyktige og preget av kortblussede konflikter (Gadamer, 2009). I slike vennskap skriver Gadamer at vennenes bånd eksisterer fordi hver venn ser noe av seg selv i den andre som den liker, samtidig som de setter pris på noe ved den andre (Gadamer, 2009). Slike vennskap har muligheten til å utvikle seg til et livsvennskap. Slike vennskap vil ha et aspekt av et uoppnåelig ideal vennskap der vennene, hver for seg, ser for seg vennskapet og som mer eller bedre enn det er, i lys av vennskapets ultimate godhet (Gadamer, 2009).

To kjennetegn som går igjen når det gjelder vennskap er med andre ord at de tar utgangspunkt i at hver venn ser noe av seg selv i den andre og at det finnes ulike former for vennskap.

Wright undersøkte hvorfor vennskap oppstår mellom to gitte individer i ulik intensitet, ved å se på hvordan hver venn opplevde at vennskapet hadde en «belønning» (Wright, 2016). Det presenteres to kriterier for vennskap: «*voluntary interdependence* and the *person-qua-person factor*.»(kursivering i originaltekst) (Wright, 2016, s. 119). Den første refererer til graden vennene frivillig bruker tid sammen og den andre er graden personene bryr seg om hverandre

og ser på den andre som «...irreplacable in the relationship.» (Wright, 2016, s. 119). Hvordan kriteriene preger vennskapet er indikativt for vennskapets kvalitet eller styrke som bidrar til opplevd «belønning» av vennskapet, samtidig som en styrking av disse kan indikere vekst i vennskapets intimitet. Wright argumenterer for at et vennskap (i varierende grad) bidrar til fire «rewards» eller goder for en venn:

1. «Self affirmation-value», selvbekreftningsgode, legger til rette for de egenskapene som man setter pris på ved seg selv, og gjør det mulig å uttrykke disse, eksempelvis gjennom felles aktiviteter.
2. «Stimulation-value», stimuleringsgode, er med på å stimulere dine perspektiver og bidrar med nye innsikter eller opplevelser enn du selv ville gjort.
3. «Security-value», sikkerhetsgode, skaper en trygghet for partene og til den andre parten, denne tryggheten fasiliterer intimitet, eller nærhet. Wright argumenterer for at noen vennskap ikke går forbi en viss grad av intimitet på grunn av manglende trygghet.
4. «Utility-value», nyttegode, avhenger av «hjelpsomheten» til vennen og hvordan de bidrar til dagligdagse oppgaver.

(Wright, 2016, s. 119-120).

Ifølge Wright varierer godene individuelt gjennom livsløpet til et vennskap. På den andre siden skriver Brendt et al. at barn som rangerer en egenskap av et vennskap som positiv ofte gjør dette med flere positive egenskaper og de indikerer at oppfatninger av vennskap er knyttet til hverandre og mer endimensjonale (Berndt, 2016, s. 7). Godene knyttet til et gitt vennskap kan variere over tid og mellom vennskap, samtidig som det er mulig at vennskap utvikler seg til å få en egenverdi, dette kaller Wright et «Communal friendship» (CF) (Wright, 2016). Slike vennskap er preget av at hver enkelt venn antar at den andre vennen bryr seg om den første vennens velferd og er preget av asymmetriske transaksjoner eller tjenester, som ikke forventes gjengitt (Wright, 2016). Slike vennskap argumenteres for å ikke ha en «...equality in equity [,men en] ‘equality in affect’.» (Wright, 2016, s. 123). Med dette menes at vennene, på et gitt tidspunkt, har tilsvarende følelser for hverandre og med hverandre, ikke at tid eller ressurser investert i vennskapet er tilsvarende (Wright, 2016). CF er vennskap der partene er venner på grunn av partenes identiteter og vennskapet kan på grunn av dette også bli en del av partenes identitet, siden vennskapet blir en refleksjon av hver venns opplevelse av dem selv (Wright, 2016). Her er det mulig å trekke paralleller til Gadamer «livsvennskap», da begge definisjonene ser på slike vennskap som essensielt for vennenes opplevelse av seg selv (Gadamer, 2009). Wright argumenterer for at dette er normalen og at

såkalte transaksjons-vennskap, der en tjeneste forventes gjengitt, er unntaket. En annen faktor som kan hindre vekst i et vennskap er uenigheter. Økt nærhet kan føre til mer kjennskap til individet og større sannsynlighet for å avdekke egenskaper ved sin venn som man ikke liker (Wright, 2016). Konflikter er likevel en naturlig del av et vennskap og noen vil overkomme dette på grunn av vennskapets kvalitet og vennskapets egenverdi, men noen vennskap kan falle bort på grunn av uenigheter (Berndt, 2016; Wright, 2016). Når Berndt et al. skriver om vennskap av høy kvalitet så understreker de at barn som har vennskap av høy kvalitet har en gjensidig påvirkning på vennene og at dette kan ha en positiv eller negativ effekt på barnets eksterne atferd (Berndt, 2016).

De fleste vennskap har likevel en positiv innvirkning på vennene, med effekter som inkluderer bedre selvsikkerhet (Berndt, 2016), utvikling av sosiale egenskaper (Grütter, Gasser, Zuffianò & Meyer, 2018; Malcolm, Jensen-Campbell, Rex-Lear & Waldrip, 2006) og overlevelsesmulighet (Brent et al., 2014; McLeod et al., 2015). Luraas (2017) knytter vennskap til en opplevelse av tilhørighet og trekker paralleller mellom vennskap og en opplevelse av inkludering (Luraas, 2017). I forhold til interkulturelle vennskap så har de vist seg å bedre vennenes tilliten til og oppfatningen av gruppen som den andre vennen er tilknyttet (Grütter et al., 2018), samt redusere mobbing (McLeod et al., 2015). Spørsmålet blir dermed hvordan skolen kan tilrettelegge for interkulturelle vennskap. Sias et al. peker blant annet på at vennskap, generelt, oppstår på grunn av kontekstuelle påvirkninger (som en reaksjon på miljøet og hendelser), fysisk nærhet og oppfattet likhet (Sias et al., 2008). Spesielt det siste punktet er sentralt i interkulturelle vennskap, der lærte forskjeller og kommunikasjonsforskjeller kan måtte navigeres (Sias et al., 2008). Grütter et al. studerte vennskap blant unge voksne og fant at «...cross-group friendships can have a positive effect on adolescents' inclusive attitudes.» (Grütter et al., 2018, s. 424). Noe av denne effekten kan trolig komme av den økte kjennskapen til sin venn, som bidrar til bedrede oppfatninger av gruppen som vennen tilhører (Grütter et al., 2018). Basert på dette så kan man prøve å motivere elever til å bli venner på tvers av grupper, men dette vil være utfordrende på grunn av vennskapets frivillige natur. Det er derfor nødvendig å skape et skolemiljø som er ressursorientert og inkluderende, der det tilrettelegges for interaksjoner på tvers av grupper. Skulle det oppstå krysskulturelle vennskap i en gruppe vil dette kunne endre holdningene som eksisterer i elevgruppen og muliggjøre flere vennskap over tid (Grütter et al., 2018). I forhold til kvalitet så tyder funnene til Lessard et al. (2019) og Demanet et al. (2012) på at det ikke er noen forskjell på vennskap på tvers av etnisitet og andre vennskap, når det kontrolleres for

sosioøkonomisk status (Demanet, Agirdag & Van Houtte, 2012; Lessard, Kogachi & Juvonen, 2019). Lessard et al. (2019) legger vekt på kontakt mellom vennene utenfor skolen som en viktig faktor for utviklingen og vedlikehold av disse vennskapene over tid (Lessard et al., 2019). En studie, gjennomført av Kawabat et al. (2011) finner en sammenheng mellom kryssetniske vennskap og en reduksjon i viktivering (Kawabata & Crick, 2011). Med redusert viktivering så menes det at færre medelever ble gjort til offer, som gjerne viser seg gjennom redusert mobbing eller eksklusjon (Kawabata & Crick, 2011; Parris, Neves & La Salle, 2018). Parris (2018) viser til forskjeller mellom oppfatningen av skoleklime basert på etnisk bakgrunn, samt at etterhvert som «...school diversity increased students' perception of overall school climate decreased» (Parris et al., 2018, s. 640), dette gjaldt spesielt for studenter som identifiserte seg som etnisk hvite. Forfatterne knytter på den andre siden en positiv oppfatning av skoleklime til «increased academic achievement, [...] reduced peer victimization, [...] and decreased likelihood to engage in risky behaviours...» (Parris et al., 2018, s. 626). Skoleklime defineres her som aspekter av skolemiljøet som knyttes til erfaringene ved skolelivet «including organizational, instructional, and interpersonal structures» (Parris et al., 2018, s. 626), som er formet av normer, verdier og sannheter i skolens fellesskap. Dette betyr ikke at eksistensen av vennskap trenger å korrelere med opplevd inkludering, men et vennskap kan potensielt bidra til at opplevelsen av inkludering har mer grobunn hos den enkelte elev.

2.3.1 Kjønn og vennskap

En sentral faktor for å kunne opprette og vedlikeholde vennskap er, som nevnt, muligheten til å oppfatte likheter mellom seg selv og den andre. Har kjønn en effekt når det kommer til denne utvelgelsen? Kjønn vil i denne oppgaven vise til de biologiske forskjellene mellom to individer, som innehar to komplimentære kjønnsceller og dermed kan reproducere, referert til som jente og gutt (Heiberg & Benestad, 2020). Samtidig er det likevel viktig å sette pris på kompleksiteten i kjønnsbegrepet (Robbins & McGowan, 2016), spesielt med hensyn til at noen av forskningsdeltakerne kan bryte med normer for kjønn og seksualitet (Fri, 2020) eller ha variasjon i kroppslig kjønnsutvikling (Bufdir, 2020). Det ble ikke samlet informasjon om hvilken kjønnsidentitet elevene hadde da informasjonen var regnet som mer sensitiv enn den potensielle relevansen dette ville hatt for studien. Like vel er det verdt å merke seg at det eksisterer noen forskjeller mellom kjønnes vennekretser. Som nevnt tidligere så viser Berndt til forskjeller mellom kvinner og menn når det kommer til størrelsen på vennekretsen og peker på at kvinner kan ha færre venner, men av høyere «kvalitet» (Berndt, 2016). Med

kvalitet menes at det er flere interaksjoner mellom vennene og høyere intimitet i forholdet. I forhold til kvalitet så peker Nielson et al. på at jente/jente vennskap var mer stabile enn gutt/gutt vennskap (Nielson, 2020). Den samme studien peker også på at vennskap på tvers av kjønnene ikke hadde noen innvirkning på vennskapets stabilitet (Nielson, 2020).

Sammenhengen mellom kjønn og valg av venner kan også observeres i tenåringer (Kirke, 2009). En studie av tenåringers vennekrets i et irsk samfunn fant at 80-87% av vennene til en gitt tenåring er av samme kjønn (Kirke, 2009, s. 25). Wright (1991) undersøkte opplevde goder i vennskap på tvers eller innenfor kjønnslinjer, og fant at vennskap mellom kvinner var opplevd som mer belønnende enn vennskap mellom kvinner og menn eller menn og menn (Wright & Scanlon, 1991). En senere undersøkelse fant også at «...friendships that involved at least one woman were more satisfying than friendships that did not. The least satisfying friendships described were those between two men...» (Elkins & Peterson, 1993, s. 506). Den samme studien fant på sin side ingen sammenheng mellom tilfredshet og vennskap mellom kvinner, men viser til at menn har lavere standarder for sitt idealvennskap enn kvinner (Elkins & Peterson, 1993). Det vil selvsagt finnes individuelle forskjeller mellom vennene av ulike kjønn, og noen vennskap mellom menn kan oppleves som mer tilfredsstillende enn vennskap mellom kvinner (Elkins & Peterson, 1993).

2.4 Kultur

Ifølge Eriksen og Sajjad brukes kulturbegrepet så mange ulike kontekster, for å skildre «... så mange forskjellige fenomener at det også må *bety* forskjellige ting» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 34)(kursivering i originaltekst). Kultur vil derfor variere med utgangspunkt i konteksten det refereres til. Jon Schackt skiller mellom tre ulike kulturbegrep: det snevre, det utvidete og det generelle. Det generelle kulturbegrepet er av relevans for masteroppgaven og «... omfatter tanke-, kommunikasjons- og atferdsmønstre på alle felter av samfunnslivet» (Schackt, 2019). Spernes skriver at «Kultur kan forstås som både ytre kjennetegn (som [f.eks] kleskoder og matvaner) og indre kjennetegn (som [f.eks.] holdninger og verdier) som [...] skaper vår forståelse av verden» (Spernes, 2012, s. 89). Hun påpeker videre at kultur ikke er noe statisk, men endres gjennom den kontinuerlige sosialiseringen til individet. Dahl (2013) skiller mellom to forståelser av kultur: en beskrivende og en dynamisk forståelse. Det beskrivende perspektivet anser kultur som noe som endrer seg sakte, og kan oppleves som statisk, til tross for at små endringer oppstår i overføringen av kulturen. Det dynamiske kulturperspektivet brukes videre i denne masteroppgaven, med utgangspunkt i at kultur er noe som påvirker en person, uten å definere personen. Det dynamiske kulturperspektivet anser kultur som noe som

skapes mellom mennesker og de aspektene av en kultur som formidles av individet avhenger av den daværende konteksten som personen befinner seg i (Dahl, 2013).

Sekundærgrupper, som nasjoner og organisasjoner, (Raaheim, 2019) kan ofte ha kulturelle normer, men graden et individ relaterer til denne gruppen vil kunne påvirke kulturens effekt på vedkommende. Eksempelvis kan to personer fra samme nasjon ha mindre til felles enn to personer fra ulike land, men med samme lidenskap. Et individ kan identifisere med mer enn én kulturell gruppe samtidig (som: gamer, norsk og muslim), og endre identitet, eller graden av kulturell assosiasjon, avhengig av den sosiale konteksten (Campbell, 2000; Dahl, 2013; Spernes, 2012; Østberg, 2003). Kultur er likevel et nyttig begrep, siden det, i større eller mindre grad, bidrar til å forme individene som assosierer med kulturen, men det er enighet i at begrepet må brukes med varsomhet og bevissthet (Døving, 2009; Eriksen & Sajjad, 2015; Salole, 2018; Spernes, 2012).

2.4.1 Prefikser til besvær

Begrepet interkulturell kan deles i to deler: Inter, som betyr mellom, og kultur. Årsaken til å bruke dette begrepet er fordi det er relativt nøytralt, i forhold til flere av alternativene som presenteres under. Et aspekt ved det interkulturelle begrepet er at det skal unngå generalisere kulturer og ikke rangere kulturer i forhold til hverandre (Eriksen & Sajjad, 2015).

Interkulturell viser til det møtet som oppstår mellom personer som har ulikt kulturelt ståsted som preger deres identitet og ser på «hvilke kulturelle oppfatninger den enkelte aktøren gjør gjeldende i møtet mellom to eller flere aktører» (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 47). Dette er spesielt relevant siden dette prosjektet ser på kommunikasjonen mellom elever og hvordan de ser på skolekonteksten, holdninger og grupperinger. Det handler derfor om hva personene bringer inn i møtet med andre basert på sine kulturelle erfaringer og hvordan dette påvirker kommunikasjonen.

Når noe skildres som flerkulturelt så indikerer dette ofte at der finnes en viss andel individer i utvalget som ikke deler bakgrunnen til majoriteten. (Eriksen & Sajjad, 2015; Hauge, 2014; Spernes, 2012). I følge Hauge så brukes begrepet ofte til å beskrive en midlertidig tilstand som oppstår før «minoritetene» blir assimilert inn i fellesskapet, og har, tidvis, negative konnotasjoner (Hauge, 2014).

Multikulturell har mange av de samme konnotasjonene som det flerkulturelle, men refererer og til individer eller institusjoner som er bærere av flere kulturer (Døving, 2009). Det kan argumenteres for at de fleste individer er en del av flere kulturer, og at det ikke er kulturene

man bærer med seg som er relevant, men de aspektene av kulturer som gjøres gjeldende i den aktuelle sosiale konteksten.

Felleskulturell er en beskrivelse av en institusjon eller et samfunn som tilrettelegger for at individer med ulik kulturell bakgrunn kan eksistere sammen. Hauge og Spernes bruker ulike begreper for å beskrive en skole «...der mangfoldet utnyttes som en ressurs.» (Spernes, 2012, s. 56), men for å unngå å blande begreper så kommer denne oppgaven til å referere til dette som «felleskulturell» (Hauge, 2014, s. 24). Dette er en skole som ser på ulikheten mellom elever som en ressurs, synliggjør ulikhetene og arbeider for et likeverdig tilbud for alle elever. Dette er i motsetning til et problemorientert perspektiv til ulikhet i elevmassen (Hauge, 2014; Spernes, 2012). Prosjektet kommer ikke til å se på problem- og ressursorientering i detalj, da dette i hovedsak refererer til systematiske holdninger hos lærere og administrasjon.

2.4.2 Mangfold

Opplæringslova (1998) sier at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold...» (Opplæringslova, 1998). Samtidig som den overordnede delen av læreplanen sier man skal «...dyrke mangfoldet...» og «...mangfold skal anerkjennes som en ressurs.» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ordboken definerer mangfold som «det å inneholde stor variasjon» (Språkrådet & UiB, 2019). I forhold til dette så kan man stille spørsmål ved hvilken variasjon det refereres til når det for eksempel står: «I en tid preget av stadig raskere endringer og økende mangfold...» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Vil det her vise til sosioøkonomisk, religiøs, lingvistisk eller politisk mangfold? Mangfold kan med andre ord oppfattes som et «...uangripelig og ubegripelig...» begrep (Westrheim & Hagatun, 2015, s. 172) og flere trekker paralleller mellom mangfold og flerkulturalitet (Bakken & Solbue, 2016; Røthing & Bjørnstad, 2015; Westrheim & Hagatun, 2015). Mangelen på nyanser innad i begrepet mangfold gjør det veldig lettanvendelig, som gjør at meningen blir ytterligere fortynnet. Det kan for eksempel stilles spørsmål ved når en klasse ikke er mangfoldig og når den når en status som mangfoldig.

2.5 Tilpasset Opplæring

"Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven..." står det i §1-3 av Opplæringslova (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder for alle elever i skolen, uavhengig om vedkommende mottar spesialundervisning eller ikke (Håstein & Werner, 2014; Jenssen & Roald, 2014; NOU 2019:23; Utdanningsdirektoratet, 2018). Samtidig, er ikke denne tilpasningen en individuell rettighet, men et prinsipp som hovedsakelig skal påvirke opplæringen innenfor klassefelleskapets rammer (NOU 2019:23; Utdanningsdirektoratet,

2017, 2018). Tilpasningene det refereres til kan blant annet komme fra skolens eller lærerens tiltak for å tilpasse «...arbeidsformer og pedagogiske metoder, bruk av læremidler, organisering, og i arbeidet med læringsmiljøet, læreplaner og vurdering.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Denne tilpasningen skal ta hensyn til elevenes ulikheter for å kunne skape like muligheter gjennom «...innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft.» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Prinsippet om like muligheter og likeverd kan man se i formålsparagrafen av opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Elever i denne konteksten vil trolig ha behov for oppfølging i morsmålet, i tillegg til den lovfestede retten for opplæring i morsmålet, for å kunne sikres likeverdige muligheter (Opplæringslova, 1998). I utkastet heter det at regelverket skal ivareta elevenes behov og sikre «... likeverdig behandling.» (NOU 2019:23, s. 20), samt at elevene skal få mulighet til å realisere sitt potensiale gjennom «faglig og sosial læring, ut fra den enkelte elevs forutsetninger», innenfor fellesskapets rammer (NOU 2019:23, s. 344). Likeverdighet handler om at elevene har lik verdi som mennesker og har lik rett på muligheter til å lykkes (NOU 2019:23; Utdanningsdirektoratet, 2017). Ved å vektlegge at elevene har lik verdi og derfor rett på en likeverdig opplæring (NOU 2019:23, s. 115), kan man anslå at tilpasning av opplæringen kommer til å være sentralt, også fremtiden; selv om utkastet foreslår å endre ordlyden til universell opplæring. Gjennom opplæringen skal derfor samtlige elever oppleve en form for tilpasning av undervisningen, for å sikre at opplæringen har tilsvarende verdi som resten av elevgruppen. Skulle det være behov for ytterlig tilpasning, på grunn av manglende utbytte av undervisningen kan det være nødvendig med spesialpedagogiske tiltak (Opplæringslova, 1998). Tilpassingen skal ikke gå på bekostning av elevenes ulikheter, ved å krenke det unike ved et individ, men «...skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle skal føle tilhørighet...» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 4).

Tilhørighet er, som nevnt tidligere, relatert til inkludering, noe som også er reflektert i definisjonen som brukes i den nye opplæringsloven. Det trekkes blant annet paralleller mellom tilpasset opplæring og inkludering, der den sistnevnte skal bidra til en opplevelse av «... sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende, samtidig som opplæring er tilpasset individuelle evner og forutsetninger slik at eleven lærer og utvikler seg både personlig og faglig.» (NOU 2019:23, s. 344). Her er det mulig å argumentere for et kausalitetsforhold der den tilpassede opplæringen kan bidra til et inkluderende miljø, blant annet gjennom personlig utvikling og mestring, ved å anerkjenne elevenes ulikheter som en sentral ressurs i fellesskapet (Jenssen & Roald, 2014; NOU 2019:23). En av kildene som

utvalget refererer til (Jenssen & Lillejord, 2009) beskriver tilpasset opplæring som et politisk begrep, endret over 4 distinkte tidsepoker. Forfatterne skriver her at inkluderingsperioden varte fra 1990-1996, og beskriver perioden som et fokus på elever i fellesskapet (Jenssen & Lillejord, 2009). Den tredje epoken er mer rettet mot individet, før den fjerde epoken (fra og med 2005) legger mer fokus på begreper som «...likhet, solidaritet og fellesskap» (Jenssen & Lillejord, 2009, s. 10). Samtidig skriver Jenssen (2014) følgende, om skolen: «...at det ikke er individene som skal inkluderes, men at det er skolen og læringsmiljøet som skal bli inkluderende. Skolen skal tilpasse seg alle elevene gjennom å gi tilpasset opplæring, slik at ingen opplever noen form for ekskludering...» (Jenssen & Roald, 2014, s. 83). Med utgangspunkt i et dynamisk inkluderingsbegrep som består av inkluderings- og ekskluderingsprosesser kan det argumenteres for at tilpasset opplæring kan medføre høyere grad av inkludering.

Nielsen skriver at «...elevenes opplevelse av inkludering ikke bare [er] avhengig av deres individuelle forutsetninger for å delta, men først og fremst av hvordan opplæringen skaper forutsetninger for at de kan delta» (Nilsen, 2017, s. 30). Siden prinsippet om tilpasset opplæring fungerer som en overordnet rettesnor for skolens arbeid med å utligne faglige og sosiale forskjeller på skolen og i klassen (Håstein & Werner, 2014; Nordahl, 2018) kan dette påvirke elevenes opplevelse av tilhørighet. Elevenes opplevelse av inkludering er ikke ekvivalent med skolens arbeid med tilpasset opplæring, men tilpasset opplæring i skolen er med på å påvirke elevenes opplevelse av skolen.

3.0 Metode

For å undersøke hvordan ungdommer opplever inkluderingsprosessen var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming. Siden inkludering er en subjektiv opplevelse var det derfor naturlig å gjennomføre en undersøkelse der deltakernes subjektive opplevelser kan avdekkes. De valgte metodene var kvalitativt intervju av små fokusgrupper, samt deltakende observasjon.

Deltakernes utsagn må sees i lys av den konteksten som de konstrueres i og spesielt i forhold til denne oppgavens problemstilling er konteksten sentral for å kunne reflektere rundt deltakernes utsagn.

I forhold til forforståelse så hadde jeg en antagelse om at elever som er nye ved skolen og en del av den større nasjonale minoriteten kom til å gruppere seg med andre fra samme land, på grunn av manglende norskkunnskaper. Dette ville ikke gjelde alle elever, da noen allerede har bodd i Norge over en lengre periode før de flyttet til denne skolen, men forsker undret i

hvilken grad slike initiale grupper kan vedvare over tid. Med andre ord om det kom til å eksistere grupperinger som kunne deles etter morsmål.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Det vitenskapsteoretiske perspektivet denne oppgaven bygger på vil være hermeneutikken, som vektlegger fortolkninger av meningsbærende fenomener (Nyeng, 2012; Snævarr, 2017). Dette refererer til «...menneskelige *aktiviteter* og [...] *resultatene* av menneskelige aktiviteter» (Gilje & Grimen, 1993). Nyeng skriver følgende om de vitenskapsfilosofiske begrepene: «ontologi (læren om hva som eksisterer) og epistemologi (læren om gyldig kunnskap)» (Nyeng, 2012, s. 41). I forhold til kvalitativ forskning så vil dette bety at man forsøker å komme nærmere forskningsdeltakernes opplevelsesverden. Siden det er med grunnlag i at det ikke bare eksisterer en virkelighet så er det i møtet mellom individer at det er mulig å finne «sannheten» som forskningsdeltakeren bærer på. Nilssen skriver at kunnskapen konstrueres i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakeren, selve kunnskapen eksisterer ikke utenfor interaksjonen (Nilssen, 2012). Det er sentralt for en hermeneutisk forsker å få innsikt i egen forforståelse, siden forskeren eksisterer i en kulturell og sosial kontekst kommer dette til å influere forskerens tolkninger og analyse (Gilje & Grimen, 1993; Nyeng, 2012). Under analysen beveger forsker seg systematisk gjennom den hermeneutiske spiralen, der forforståelse, deler og helheten av materialet analyseres og tolkes i lys av hverandre, gjennom en kontinuerlig forståelsesendring (Nilssen, 2012). Det kan til sist være verdt å påpeke det Nilsen skriver om refleksivitet: at forskningsdeltakerne blir påvirket av forskeren og motsatt (Nilssen, 2012). Dette skjer gjennom forskerens tilstedeværelse, relasjonen mellom forsker og deltaker, og forskerens forforståelse. Det er gjennom hele prosessen relevant å se på hvordan prosjektet påvirker deltakere og forsker. Under observasjon ble undertegnede ekstra oppmerksom på dette, da en elev kom bort ved tre ulike anledninger og sa til meg «Skriv på den lappen [X]».

En kvalitativ metode «er særlig hensiktsmessig hvis vi skal undersøke fenomener som vi ikke kjenner særlig godt, og som det er forsket lite på...» (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Gjennom en kvantitativ undersøkelse av dette emnet så kunne det vært mulig å få flere respondenter og kartlegge holdninger til spesifikke aspekter ved inkludering. På den andre siden er det en større utfordring å få innsikt i de ulike forskningsdeltakernes refleksjoner og opplevelser, gjennom kvantitative undersøkelser. Samtidig er det allerede gjort en rekke større kvantitative undersøkelser på dette feltet, som heller gjør det aktuelt med et kvalitativt perspektiv (Brandén et al., 2019; Hermansen & Birkelund, 2015; Parris et al., 2018). I dette

tilfellet er ønskelig å få innsikt i elevenes opplevelser i den konkrete konteksten (fådelte skole med stor minoritet), som også kan være vanskelig å måle gjennom kvantitative studier. Sentralt for kvalitativ forskning er at forskeren er sitt eget instrument, dette betyr at forsker må reflektere over egen rolle i møte med deltakerne. Det er nødvendig at forsker er åpen for uforutsette vendinger, at forsker innehar gode kommunikative ferdigheter og er årvåken i forskningsinteraksjonene (Nilssen, 2012). Dette er evner som bedres gjennom erfaring, men spesielt for en uerfaren forsker vil dette være prinsipper som er sentrale å ha kjennskap til gjennom forskningsprosessen generelt, og datainnsamlingen spesielt. Anekdotisk merket jeg stor forskjell i intervjuenes kvalitet etter hvert som jeg fikk mer erfaringer med moderatorrollen.

3.1.3 Induktiv innfallsvinkel

Gjennom undersøkelsen var det ønskelig å få frem og tolke elevenes livsverden. For å gjøre dette var det hensiktsmessig å ta i bruk en induktiv tilnærming til analysen. Dette involverer observasjon av eksisterende fenomener, før de beskrives teoretisk (Nyeng, 2012). For å kunne observere fenomenene som deltakerne opplever er idealet å kunne «legge bort» egen forforståelse før selve analysen igangsettes, men dette vil ikke være praktisk mulig på grunn av forskningens hermeneutiske grunnlag. Det vil like vel være mulig å bli mer bevisst på egen forforståelse og prøve å ta hensyn til denne for å komme nærmere elevenes livsverden for å kode de fenomenene som presenteres i datamaterialene, gjennom en åpen kodingsprosess (Nilssen, 2012). I Ringdal (2018) presenteres «Stegvis deduktiv-induktiv metode» (Ringdal, 2018, s. 253) som ble brukt som veiledning gjennom analysen. Dette er en prosess som ikke har forhåndsbestemte kategorier, men genererer kategorier i materialet gjennom den initiale analysen. Først ble ord, situasjoner og formuleringer markert i transkripsjonsdokumentet, fulgt koding av datamaterialet før koder ble slått sammen til overordnede kategorier for å gradvis finne kjernen i datamaterialet. Organiseringen og analysen av datamaterialet ble gjennomført i programvaren NVivo 12, for å lettere holde oversikt over materiale og koder ble organisert etter mapper som representerte kategorier.

3.2 Kasus / Forskningens kontekst

Kasus- eller Casestudier undersøker et lite antall enheter oftest i spesifikke kontekster eller med få forskningsdeltakere (Ringdal, 2018). Det kan argumenteres for at dette prosjektet er basert på en enkeltcasestudie av elever ved en skole der en større andel av populasjonen kommer fra et annet land enn Norge. Siden det tas utgangspunkt i en spesifikk skole på et spesifikt tidspunkt så kan dette prosjektet kategoriseres som en kasus studie med lite omfang

(Andersen, 2013; Ringdal, 2018). Dette er en liten kasus studie på grunn av det begrensede antallet metoder som blir brukt i selve undersøkelsen, samtidig som undersøkelsen tar utgangspunkt i et enkelt temporalt tverrsnitt (Johannessen et al., 2016). Oppgaven tar utgangspunkt i en analyseenhet, som i dette tilfellet være den utvalgte elevgruppen. Siden tilnærmingen til undersøkelsen er induktiv, så vil dette falle under kategorien som Andersen kaller teorigenerering. I denne kategorien tas det utgangspunkt i en enkeltcase for å undersøke sammenhenger i forskningsfeltet, tolket gjennom ulike teoretiske rammer (Andersen, 2013). I dette tilfellet vil rammene kategoriseres som de ulike aspektene av inkluderingsbegrepet, sett i lys av en interkulturell kontekst ved en liten skole.

Konteksten som er utgangspunktet for denne oppgaven, en fådelt skole der en stor minoritet (omtrent 40 %) av elevene har bakgrunn fra samme land. Dette prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt som skal undersøke ulike deler av skolens populasjon og system. Bygda som skolen er lokalisert i ligger litt mellom 30 og 40 minutter, i bil, fra nærmeste tettsted og har, i skrivende stund, en befolkning på under 600. De siste ti årene har stedet sett befolkningsvekst, etter en periode med fraflytting, hovedsakelig har tilflyttingen komt fra et spesifikt land. Befolkningsveksten krediteres den største arbeidsplassen i bygda der om lag 80 prosent av staben kommer fra dette landet. Dette har ført til veksten i elevantall der foreldrene av de nye elevene ofte er arbeidsinnvandrere, en gruppe som kan ha større intern variasjon i sosioøkonomisk status og er mer sannsynlig å være utdannet (Statistisk sentralbyrå, 2017).

Denne undersøkelsen ønsker å se på deltakernes opplevelser av denne konteksten, spesifikt deres opplevelser av inkludering ved skolen. Mellom elevene så eksisterer der selvsagt en rekke individuelle forskjeller, som kjønn, foreldrenes sosioøkonomiske status og tid tilbragt ved skolen. I dette tilfellet så er det av spesiell interesse å se på inndeling etter foreldrenes opprinnelsesland, siden dette gjør konteksten ekstra interessant. Dette betyr ikke at de andre forskjellene ignoreres, men at det må gjøres vektlegginger i forhold til oppgavens omfang.

To faktorer som viste seg som utfordringer for forsker i denne konteksten var en språklig barriere mellom enkeltelever og forsker, samt den lille elevmassen. Dette kom frem under observasjon og ved utvalg til gruppeintervju. Under observasjonen så var det situasjoner der noen elever snakket på sitt morsmålet mellom hverandre, som førte til at det de kommuniserte til hverandre ikke var mulig å notere. Ved utvalget så ble det også klart at det var behov for tolk om enkelte elever skulle være med på et gruppeintervju, som ville påvirket flyten i intervjuet. Skolens og klassenes størrelse gjorde også utvalget utfordrende, siden det i noen

klasser var under fire elever og det å eksempelvis velge 3 av disse ville føre til spørsmål innad i elevgruppen om hvorfor den 4. ikke ble valgt. Jeg kommer til å utdype mer om disse faktorene under reliabilitet.

3.3 Forskningsdesign

3.3.1 Observasjon

Den første metoden som oppgaven kommer til å ta utgangspunkt i er observasjon av elever i friminutter og undervisning. Ved å gjøre dette var det mulig å få et helhetlig inntrykk av konteksten, samt et bilde av inkluderingsprosessen fra utsiden. Selv om det er viktig å legge bort egen forforståelse under intervju og analyse er det fremdeles hensiktsmessig å ha konkrete referanserammer for å utforme spørsmål og samtale med elevene. Videre så bidro observasjonen til å undersøke hvilke grupperinger som kunne være aktuelle for gruppeintervju.

3.3.1.1 Observasjon som metode

I dette tilfellet vil observasjon bety at forsker «... studerer et fenomen i sine naturlige omgivelser.» (Ringdal, 2018, s. 227), dette er i motsetning fra arrangerte omgivelser som setter deltakerne i en ny setting (Johannessen et al., 2016). I denne studien er fenomenet, inkludering, vanskelig å skille fra omgivelsene som de er en del av uten å miste noe ved konteksten. Målet med denne observasjonen er å studere «...hvilke aktiviteter folk setter i gang, hvem som er til stede, hvilke profiler og posisjoner de har, og hva de sier...» (Andersen, 2013, s. 12). I denne undersøkelsen blir relasjoner mellom elevene vektalgt, med et spesielt fokus på de organiske gruppene som har oppstått i interaksjonen mellom ulike elever. En sentral utfordring kunne være knyttet til begrenset kunnskap om elevene, som kunne påvirke innsamlingen av data. For å mitigere dette ble det først gjennomført observasjon i klasserommet, som gjorde det lettere å lære hvilke elever som var hvem. Dette assisterte forsker med å holde oversikt over de ulike interaksjonene og assistere med analyseringen av grupperinger i ettertid. Den valgte innfallsvinkelen var deltakende observasjon der forsker forsøker samhandle med elevene, samtidig som forskningsdeltakerne iakttas (Fangen, 2010). En utfordring ved deltakende observasjon vil i dette tilfellet være at forskeren kan influere forskningsdeltakerne og endre konteksten som de vanligvis er en del av. For å mitigere noe av dette så var det ønskelig å gjennomføre flere observasjoner, slik at elevene i større grad kom til å akseptere forskers nærvær som naturlig. Den dataen som ble samlet inn gjennom observasjonen gjorde det mulig å se noen av de sosiale dynamikkene som eksisterer på tvers av elevgruppen. Spesielt var dette tilfellet under friminutt der elevene organisk dannet grupper og det ble mulig å observere hvilke individer som assosierer med enkelte eller flere

grupper. Hendelser som oppstod ble notert i en bok med feltnotater (Nilssen, 2012) der elevenes navn var anonymisert. Hendelsene kunne i ettertid analyseres eller brukes i konkrete spørsmål i intervjukonteksten. Notatene la spesiell vekt på hendelser, grupper og bevegelser mellom grupper. Ved å få en innsikt i de eksisterende gruppene var det mulig å gjøre et informert utvalg av forskningsdeltakere til intervju, for å skape en trygg kommunikasjonsplattform. For høyere presisjon kunne det vært hensiktsmessig med bruk av kamera, men dette kunne ha påvirket elevenes handlinger i større grad enn forskers nærvær, samt vært en unødvendig labilitet for elevenes personvern.

3.3.1.2 Gjennomføring

Før gjennomføringen av observasjonen så ble forsker introdusert til kollegiet, der forskningsprosjektets tema ble presentert. Etter dette ble jeg og veileder introdusert til samtlige klasser ved skolen, der det ble gitt en kort presentasjon av oss og intensjonen med prosjektet. Dette var nødvendig for å skape trygghet, på grunn av skolens størrelse, som medførte at samtlige elever ville trolig observere forsker som et nytt element i hverdagen. Under observasjonen så holdt undertegnede seg hovedsakelig i bakgrunnen, sett bort fra når det falt seg naturlig å interagere med elevene. Eksempel på dette var under heimkunnskap, i friminutter eller i mer elevstyrte aktiviteter. Under observasjonen ble det notert feltnotater i en bok. Med denne notasjonsteknikken var det nødvendig å prioritere å enten observere eller notere, der majoriteten av tiden ble brukt på observasjon.

På grunn av reisetiden til skolen så gjennomførte undertegnede flere timer med observasjon om gangen, for å utnytte tiden best mulig. Johannesen et.al. (2016) vektlegger at flere observasjoner kan spisse fokuset til observatør og gjøre selve observasjonen mer relevant, noe forsker også opplevde. Ved å observere ulike klasser de første dagene var det lettere å identifisere hvem som grupperte seg sammen i friminuttene, samtidig som det gjennom flere observasjonsdager ble enklere å fokusere på relevante situasjoner, heller enn hele konteksten. Til sammen ble det gjennomført 9 observasjonsdager av de fire aktuelle klassene fra 5. – 10 . trinn, i ulike kontekster. Dette inkludere observasjon av ulike timer (blant annet samfunnsfag, kroppsøving, engelsk, mat og helse og norsk), friminutt og en ekskursjon. Observasjonstid ved de ulike dagene varierte mellom 2 og 6 klokketimer, men oftere i det øvre sjiktet på grunn av den nevnte reisetiden til skolen.

Gjennom forskningsprosessen ble det klart hvordan forsker påvirket elevene, blant annet kunne man tidlig i prosessen se hvissing og blick i undertegnedes retning. Noe senere oppstod også situasjonen der en deltaker ber meg notere noe vilkårlig. Samtidig er det som

Nilssen (2012) nevner vanskelig å sikre objektivitet i notasjonene, siden observasjonene blir tolket av forsker under notasjonen og en subjektiv utvelgelse av hva som skal noteres blir gjort på forhånd (Nilssen, 2012). Det var likevel et nyttig verktøy som bidro til større innsikt av konteksten som elevene var en del av, spesielt under transkriberingen av notatene til datamaskin og analysen som fulgte.

3.3.2 Intervju

Den andre metoden i denne undersøkelsen var kvalitativt semistrukturert forskningsintervju av smågrupper med elever. Totalt ble det gjennomført 4 intervjuer, et med en gruppe på 3 elever og 3 med grupper på 2 elever.

3.3.2.1 Utvalg

Utvalget av elever ble gjort med grunnlag i observasjonene som var gjort tidligere. Gjennom observasjonene ble enkelte grupperinger klare og det var mulig å se elever som valgte å tilbringe tid sammen. Etter gjennomgang av notasjonene ble det valgt grupper der elevene ble antatt å være venner. Utvalget forsøkte å finne grupper med ulike klassesethørighet, kjønn og morsmål. Med dette utgangspunktet ble det valgt tre vennepar og en gruppe med 3 elever. Det kunne være mulig å inkludere flere elever i vennegruppene, men for å spisse utvalget og på grunn av at enkelte elever ikke ønsket å delta på intervju ble det besluttet å velge små grupper. Samtidig som det kan være mer gunstig med mindre grupper for å få en dypere forståelse av ulike perspektiver på konteksten, samt felles oppfatninger som eksisterer i gruppen (Storm-Mathisen, 2012). Gruppene bestod av: 3 elever fra 7. klasse, 2 elever fra 8. klasse, 2 elever fra 9. klasse, 1 elev fra 10. klasse og 1 fra 8. klasse. Målet var å få flere inntrykk fra 7. – 10. klasse og består derfor av 2 gutter og 7 jenter, samt 2 elever født i det andre landet. Etter utvalget var gjort så hadde forsker en dialog med inspektør som hadde en dialog med kontaktlærere som igjen spurte de aktuelle deltakerne som de var interessert i å delta. Grunnen til at elevene ble spurt gjennom en tredjepart var på grunn Covid-19, som førte til stenging av skolen, litt mer om dette i 4.3.2.3. Etter godkjenning ble det sendt ut en epost til elevene (vedlegg 5) med informasjon om hvordan intervjuet skulle gjennomføres, at temaet kom til å være inkludering, hvem andre som kom til å delta og en link til Teams gruppen.

3.3.2.2 Intervju som metode

Hensikten med å bruke fokusgruppeintervju er for å perspektiver fra barna som er enten i samme klasse eller som er i samme situasjon. Spesifikt er det ønskelig at forskningsdeltakerne står for majoriteten av samtalen for å få frem gruppens fortolkninger. Samtidig vil det være mulig å få frem hvilke normer som er prevalente i gruppen som deltakerne er en del av siden

«Sociale normer er en viktig del av af en gruppes måder at forhandle fortolkninger og argumenter på...» (Halkier, 2016, s. 13). Det er tross alt perspektiver og normene som eksisterer i gruppen dette prosjektet omhandler, som aktualiserer bruk av spørsmål som elevene kan diskutere litt rundt. Fordelen med gruppeintervju er, som Eide og Winger (2003) skriver, at deltakerne kan sette sine erfaringer i perspektiv med andre og det er mulig å få flere synsvinkler på samme fenomen. I litteraturen refereres det til vanlige fokusgruppestørrelser på mellom 3 og 12 personer (Halkier, 2016; Ringdal, 2018), utvalget for denne undersøkelsen er, som nevnt tidligere, på den lave enden av denne skalaen. Mathisen referer til dette som smågruppeintervjuer, en metode som er passende i tilfeller der barn intervjues sammen med en eller flere venner (Storm-Mathisen, 2012) Denne metoden åpner opp for et scenario der elevene er i flertall med noen de stoler på, som kan skape trygghet i intervjukonteksten, samtidig som det er hensiktsmessig for å generere data om «...meninger og meningsgenererende prosesser i barne- og ungdomskulturen...» (Storm-Mathisen, 2012, s. 91).

Andre årsaker til å velge denne gruppestørrelsen er på grunn av at større grupper kan kreve mer erfaring for å «moderere» suksessfullt og på grunn av at populasjonen er relativt liten. Det påpekes videre en nødvendighet for å finne en balanse mellom homogenitet og heterogenitet i utvalget (Halkier, 2016; Ringdal, 2018). I dette tilfellet var det mer relevant å finne mer homogene grupper, siden det er av interesse å få perspektivene til den aktuelle gruppen og skape trygghet mellom deltakerne. Det ville være noe homogenitet i samtlige grupperinger siden de vil komme fra samme bygd og, i større eller mindre grad, være påvirket av skolekulturen. Heterogeniteten i meninger vil derfor komme fra innspillene til de ulike deltakerne i de ulike gruppene, basert på deres subjektive opplevelser av den felles konteksten som de er en del av. En ulempe med fokusgrupper er at metoden er uegnet «...til å producere data om individers livsverdener» (Halkier, 2016, s. 14). Dette er begrunnet med at deltakerne får mindre tid til å snakke og kan være mindre interessert i å dele oppfatninger rundt sensitive tema. Det gruppens perspektiver som er av interesse i dette tilfellet, men de mindre gruppene med elever, som ser ut til å være venner, kan også bidra til større grad av individuelle erfaringer. Videre kan vennen bidra med perspektiver og fortelle videre fra poenger som den andre presenterer.

Siden dette prosjektet skal undersøke elevenes perspektiver og refleksjoner, som kan genereres i et åpent gruppeintervju, vil metoden være den mest hensiktsmessige i forhold til problemstillingen. Et annet alternativ ville være kvantitative spørreundersøkelser, men en

standardisert spørreundersøkelse er begrenset til de spørsmål og svar som forsker kan forestille seg. En slik metode vil derfor ha utfordringer med å kunne få frem elevenes egne refleksjoner og perspektiver.

Redskapet for å gjennomføre fokusgruppeintervjuene vil være en moderatorguide, og moderator, med spørsmål, destillert fra forskningskategoriene (Halkier, 2016; Ringdal, 2018). Forsker var i dette tilfellet moderator av intervjuet, for å holde samtalens tema mot oppgaven, en rolle preget av mindre aktivitet enn en intervjurolle (Halkier, 2016). I forhold til intervjuer med barn så er det viktig å forenkle og konkretisere spørsmålene slik at det er forståelig for deltakerne (Eide & Winger, 2003). Det vil for eksempel være lite gunstig å spørre elevene hva de tenker rundt begrepet inkludering, fordi det kan oppleves som et diffust begrep og et lite konkret spørsmål. Dette punktet er spesielt viktig i forhold til de elevene som ikke har norsk som morsmål. En måte å konkretisere spørsmålene på kan være gjennom konkrete eksempler fra tidligere observasjon eller ved å innlede spørsmålene med «hva» eller «hvordan» (Eide & Winger, 2003). Videre så kan det være hensiktsmessig å fokusere på det positive gjennom undersøkelsen, både for å unngå stagnering av samtalen og for å unngå etiske fallgruver. Videre advares det mot å stille spørsmål som indikerer at noe burde oppleves som negativt, for eksempel spørsmålet: «Hvordan føler du deg utestengt», kan gjøre at personen begynner å føle seg ekskludert. Dette handler for det første om refleksivitet som kan bidra til at forsker påvirker deltakerens livskvalitet negativt, derfor er det viktig for forsker å være observant på formuleringene av spørsmål. Eide og Winger (2013) påpeker at det i starten av intervjuet kan være hensiktsmessig å understreke at barnet er ekspert på sine opplevelser, for å skape trygghet i intervjusituasjonen. Prinsippet om at forsker er ikke ute etter et riktig svar, men et som er genuint svar, ble derfor inkludert i manuset som ble lest opp til hver gruppe før intervjuene. En annen måte å gjøre dette vil være å knytte spørsmålene direkte til deltakerne, gjerne gjennom pronomenene dere/du (Eide & Winger, 2003).

3.3.2.3 En ny intervjukontekst

Gjennomføringen av selve intervjuene måtte tilpasses på grunn av stengningen av skolene i mars 2020. Dette førte til at gjennomføringen av intervjuene måtte overholde nasjonale retningslinjer for sosial distansering. Intervjuene ble derfor gjennomført over Microsoft Teams. Det er to grunner til at det ble besluttet å bruke Teams, der den første og viktigste er sikkerhet. Samtalene over Teams er kryptert, samtidig som selve Teamet (gruppen) er kryptert (Microsoft, 2020b). Teams har også en innebygget opptaksfunksjon, der filen blir lastet opp (over en kryptert tilkobling) til Microsoft Streams gjennom AES-128 kryptering, der den

forblir kryptert under lagring (Microsoft, 2020a). På denne måten var aldri opptaket av intervjuer lagret på en privat datamaskin. Dette var sentralt da forsker ville være i besittelse av lyd og videomateriale av elever under 16 år, som krever høye standarder til personvern og datasikkerhet. Samtidig var det også positivt at det var mulig å gjennomføre videointervju på en trygg måte. Videoopptak muliggjorde mer nøyaktige observasjoner av nonverbale reaksjoner, kroppsspråk og forenklet differensiering av deltakernes utsagn.

For å sikre deltakernes privatliv så ble intervjugruppene opprettet to dager før intervjuet og opptaksinnstillingene satt til private. På denne måten vil det bare være mulig for forsker og deltakere å se opptaket i ettertid (Microsoft, 2020c). Den andre årsaken til å bruke Microsoft teams var på grunn av elevenes kjennskap til programvaren, da skolen brukte denne for fjernundervisning. Elevene kom derfor til å ha en enkel overgang til intervjusituasjonen, samtidig som dette innebærer at deltakerne allerede har skolebrukere på tjenesten, som vil være opprettet i samarbeid med offentlige retningslinjer for privatvern og sikkerhet. Et annet alternativ kunne være intervju via telefon, men siden Teams muliggjør videosamtale i grupper, ikke lagrer filer på enheten og elevene var mer kjent med denne kommunikasjonsformen ble det besluttet at denne tjenesten var mer hensiktsmessig. Grunnen til å bruke video var for å gjøre intervjuet mindre formelt og naturlig, da det er mulig å plukke opp kroppsspråk. Dette krevde selvsagt en godkjenning fra NSD (Vedlegg 5).

3.3.2.4 Gjennomføring

Gjennomføringen av intervjuene var avtalt sammen med kontaktlærere for å passe inn i timeplanen til elevene. På bunnen av informasjonsskrivet som elevene fikk noen dager før intervjuet var en invitasjonslink til Teams gruppen. Det ble opprettet en Teams gruppe for hvert intervju for å beskytte identiteten til deltakerne. Deltakerne møtte opp i rommet ved det avtalte tidspunkt og ble orientert om hva intervjuet kom til å brukes til og hva prosjektet handlet om (første del av Vedlegg 3). Intervjuet hadde en moderatorguide med tema og startspørsmål for å starte diskusjon mellom deltakerne (Halkier, 2016). Hovedsakelig var moderatorguiden ment for moderator, for å ha oversikt over ulike start- og oppfølgingsspørsmål og tema som skulle gjennomgås. Selve gjennomføringen gikk relativt smertefritt. To utfordringer oppstod under gjennomføringer av to ulike intervjuer. Den første var lyden til en elevs mikrofon som var lav, dette medførte litt ekstra arbeid for å få med seg hva som ble sagt av de andre deltakerne og moderator. Den andre utfordringen var at en elev opplevde problem med Teams programvaren under intervjuet og mistet kontakten i 32 sekunder, som førte til at intervjuet ble satt på pause i 50 sekunder.

Etter gjennomført intervju ble deltakerne minnet på retten til å trekke seg fra prosjektet, mulighet til å stille spørsmål (enten på det tidspunktet eller på epost i ettertid) og hvordan materialet skulle brukes ble gjentatt.

3.4 Etiske vurderinger

Som Halkier skriver så er det gjennom hele prosjektet viktig å «...holde, hvad man lover... [og]... opføre sig almindeligt menneskeligt ordentligt»(Halkier, 2016, s. 68). Dette betyr blant annet at forsker ikke skal garantere for noe som er usikkert og behandle alle som er relatert til prosjektet med respekt. Sitatet er noe forsker har hatt i bakhodet under prosjektet og det å ivareta elevene og tilsette ved skolen ved å prøve å ta mest mulig hensyn til elevene, samtidig som det har vært ønskelig å ikke være for påtrengende gjennom skolens hverdag.

Som med det meste av forskning så er det først og fremst essensielt at samtlige forskningsdeltakere har besluttet å delta prinsippet om informert og fritt samtykke. Dette innebærer at deltakerne er informert om hva som er hensikten med forskningen, hva dataen skal brukes til, hvordan den skal behandles og at det er mulig for deltakerne å trekke seg fra prosjektet (Halkier, 2016; Nilssen, 2012; Ringdal, 2018). Siden forskningsdeltakerne er under 16 år så betyr dette at det kreves samtykke av foresatte, på vegne av deltakerne (Ringdal, 2018). For å imøtekomme dette ble det sendt et informasjonsskriv for samtlige forskningsprosjektet som skal gjennomføres ved skolen, både på norsk og morsmålet til den store minoriteten, (vedlegg 4) til foresatte som elevene leverte tilbake til skolen. På dette skrivet var det mulig å samtykke i hver enkelt metode, for å gjøre det mulig for elevene å slippe å delta på alle eller ingen prosjekter, samt informasjon om hvordan dataen kom til å bli behandlet og rettighetene til forskningsdeltakerne (Vedlegg 4). Etter de foresatte hadde skrevet under ble utvalget gjort og deltakerne ble sendt et nytt informasjonsskriv (Vedlegg 4) der det stod om deres rettigheter og hensikten med forskningen. Dette ble igjen gjentatt før opptaket startet i hvert intervju (begynnelsen på vedlegg 3) og etter avsluttet intervju.

Det ble gjort flere tiltak for å kunne sikre deltakernes personvern gjennom hele prosessen. Alle observasjonsnotater som nevnte spesifikke elever gjort med pseudonymer under observasjonen. Under transkribering av intervjuer ble de samme pseudonymene brukt løpende. Den eneste nøkkelen for disse pseudonymene var basert på skisser av sitteplassene i klasserommet med pseudonymene skrevet på sitteplassene. For å finne forskningsdeltakernes identitet gjennom dette var det derfor nødvendig å få tak i feltnotatene, finne ut hvilket klassekart som tilhørte hvilken klasse og ha informasjon om sitteplassene til elevene på det tidspunktet de var nedtegnet. Opptakene av intervjuene ble alle slettet inne 24 timer fra

opptakstidspunktet fra Microsoft Stream. En etisk problemstilling ved å bruke Microsoft Teams og Stream var at opptaket var tilgjengelig for den enkelte intervjugruppen etter opplastningen var gjennomført. Denne funksjonen er, til min visshet, ikke mulig å slå av og det krever at forsker går inn etter filen er lastet opp og slår av tilgangen til de som var med i Teams møtet. Dette åpner for en teoretisk mulighet for at deltakerne kan ha lastet ned intervjuet i perioden etter opplastningen er gjennomført (dette tok mellom 15 og 35 minutter) og forsker fjernet tilgangen til opptaket (dette tok mellom 1-3 minutter og var avhengig av forskers lokasjon ved notifikasjon om fullført opplastning). Til tross for dette var det ikke registrert andre visninger enn forsker i opptakets statistikk ved slettingstidspunktet. Dette utelukker ikke nedlastning på andre måter enn standard i Microsoft Stream, men alternativet regnes som usannsynlig. En annen etisk problemstilling er knyttet til tilgangen til videoen fra undertegnede private datamaskin. På grunn av manglende tilgang til annen maskinvare var det nødvendig å gjennomføre transkripsjonen på undertegnede datamaskin. Dette betyr at selve avspillingen av opptaket, teoretisk sett, kunne bli observert gjennom spionvare på datamaskinen og/eller lytting på trådløst nettverk. For å forhindre spionprogramvare ble det gjennomført to søk av datamaskinen etter skadelig programvare dagen før første intervju med BitDefender Total Security og Malwarebytes, etter å ha oppdatert programvaren og Windows til siste versjon. For å forhindre lytting ble det trådløse nettverket, på datamaskinen, deaktivert og det ble brukt ethernetkabel direkte i ruter. Det var ikke mulig å deaktivere det trådløse nettverket på ruter, da den er kontrollert av Student i Nord. For å øke sikkerheten kunne det være mulig å bruke VPN, men dette var ikke en vurdering som ble tatt før transkriberingen av intervjuene ble gjennomført. Samtidig ble transkriberingen gjennomført i studentbolig der hver student i området har privat ruter, som medfører at der eksisterer 51 ulike trådløse nettverk innen rekkevidde for undertegnede. Ingen har identifikasjonsmarkører og samtlige er beskyttet med WPA2 Privat kryptering, sannsynligheten for at noen andre skulle lytte på det aktuelle nettverket under selve transkripsjonen regnes derfor som liten.

Som nevnt tidligere så vil forsker påvirke forskningsdeltaker gjennom sine spørsmål, holdninger og nærvær. Det var derfor viktig at forsker var bevisst på denne påvirkningen, siden forsker er i en maktposisjon (Kvale & Brinkmann, 2015), og unngår ledende spørsmål som «legger ord i munnen» på forskningsdeltakeren (Nilssen, 2012). Et viktig poeng var også å unngå negative formuleringer for å forhindre at forskningsdeltaker forlater intervjuet med antagelsen om at der er noe feil ved konteksten de returnerer til eller deltakeren selv. Eksempel på dette kan være å endre fokuset fra «hvordan føles det å ikke få lov til å være

med på ting» til «hvordan føles det når du er sammen med venner». Et annet aspekt av dette var å redusere muligheten for å presentere tema som kunne vært uheldige å ta opp i et gruppeintervju, som mobbing og trakasering. Spesielt var det være viktig at elevene ikke ender opp med å tenke på seg selv som utestengte eller forskjellige på grunn av gruppeintervjuet. Det var derfor hensiktsmessig å starte intervjuet med noe positivt for å skape en positiv atmosfære under intervjuet før man ender opp med å diskutere tema som kan ha negative konnotasjoner. Eksempelvis blir dette gjort i moderatorguiden ved å starte med spørsmålet «Hva er bra med å gå på skole på [Sted]» og senere gå videre til «Føler dere at alle blir tatt vare på, på skolen?» (Vedlegg 3). Slike tema kan være sårbare og spesielt vanskelig er dette i en gruppeintervjukontekst der de andre deltakerne ikke er taushetsbelagte. Det er selvsagt en fordel at deltakerne oppfattes å være venner, men det var likevel nødvendig å være årvåken og eventuelt stoppe intervjuet om sensitive tema skulle presentere seg, dette ble dog ikke nødvendig.

3.5 Validitet, relabilitet og generaliserbarhet

Begrepene validitet, relabilitet og generaliserbarhet kan være utfordrende i kvalitativ forskning, siden metodikken begrenser muligheten for reproduksjon og overføringsverdi av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2018). Like vel noteres viktigheten av å bruke begrepene som rettesnorer for å sikre størst mulig kvalitet og transparens i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2018).

3.5.1 Validitet

Det finnes flere former for validitet, blant annet begrepsvaliditet. Dette handler som relasjonen mellom dataen og det fenomenet (begrepet) som skal studeres (Halkier, 2016; Johannessen et al., 2016; Nyeng, 2012) eller som Eide og Winger skriver (2003) «... hvorvidt vi har undersøkt det som vi tror vi har undersøkt» (s. 124). For å sikre validitet i kvalitativ forskning så er det viktig å være transparent i de tolkninger og valg som har blitt gjort gjennom prosjektet (Eide & Winger, 2003). Forut for selve undersøkelsen vil muligheten for å oppnå god innholdsvaliditet bero på forskers evnene til å operasjonalisere de mest sentrale aspektene av begrepet (inkludering) til indikatorer, eksempelvis moderatorguide, utvalg, og tematisering (Halkier, 2016; Ringdal, 2018). Dette ble forsøkt ved å dele begrepet inn i ulike grader og se det i lys av begrepene vennskap, kultur og fådelte skole. Under selve undersøkelsen var det nødvendig å være årvåken, for å redusere støy (tilfeldige målefeil) og skjevhet (bias), eksempel på dette vil være feil med teknisk utstyr eller ledende formuleringer på oppfølgingsspørsmål (Nyeng, 2012). Det samme gjelder tekniske utfordringer, der den ene

deltakeren hadde utfordringer med mikrofonen og opptaket hadde enkelte «hakk», igjen ble ikke grove målefeil vektet i analysen. I intervjuets hete ble der stilt noen ledende oppfølgingsspørsmål, hovedsakelig i det første intervjuet, og responsen på disse har blitt avskrevet som målefeil. For å sikre validitet er det essensielt å stille «de riktige spørsmålene», dette betyr spørsmål som barna kan forstå og som kan oppleves som viktige og relevante for barna, uten å være ledende (Eide & Winger, 2003; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at forskers tidligere erfaringer og «håndverk» vil bidra positivt til validiteten. Noe jeg også opplevde gjennom intervjuene da jeg var veldig bevisst på egen erfaring og teknikker, som enda ikke var helt der jeg ønsker de skulle være. Nøyaktighet i prosesseringen av datamaterialet bidrar også til høyere validitet, dette innebærer transkripsjon, tolkning og analyse. Det var derfor avsatt tid til flere gjennomlysninger av materialet og korrekturlesing av transkripsjoner før slettingen av opptaket, som bidro til å luke ut feil og heve transkripsjonens kvalitet. I forhold til intervju av barn kan det også komme «...motstridende svar i samme intervju [som] kan skape noen ekstra utfordringer...» (Eide & Winger, 2003, s. 126) som måtte tas hensyn til i analysen. Eide og Winger (2003) påpeker viktigheten av å skifte mellom tolkningen av deler og helheten som utsagnene er en del av, for å skille mellom hva som blir sagt og hva som menes. Gjennom analysen var det ønskelig å sikre gjennomsiktighet og begrunne tolkninger med utgangspunkt i datamaterialet, for å sikre høyere validitet.

3.5.2 Relabilitet

Ringdal skriver at «Høy reliabilitet, eller pålitelighet, innebærer at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat» (Ringdal, 2018, s. 103). Det skrives videre at validiteten er avhengig av relabiliteten i undersøkelsen, for som det er nevnt over så vil nøyaktighet i undersøkelsen (eller bruk av måleinstrumentet) influere validiteten som samtidig vil påvirke muligheten for reproduksjon. Av og til så deles relabilitet inn i to faktorer: konsistens og stabilitet (Eide & Winger, 2003). Konsistens refererer til å måle det samme gjennom flere ulike undersøkelser og stabilitet viser til muligheten for samme resultat om undersøkelsen repeteres, under samme forhold med identiske instrumenter. Eide og Winger (2003) påpeker en utfordring med dette i kvalitativ forskning og spesielt i forhold til intervjuer med barn fordi «...deres felles erfaringer fra det tidligere intervjuet ville virke inn på resultatet a intervju nr. 2» (Eide & Winger, 2003, s. 123). Et søkelys på relabilitet er nødvendig for å forhindre vilkårlig subjektivitet fra forskers perspektiv, men et for stort fokus på dette kan begrense forskers intervjutill og hindre kreativitet og improvisasjon under selve intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å sikre relabilitet i intervju med barn så

er det nødvendig å presentere hva som kan ha påvirket forskningsdeltakeren gjennom prosessen, dette kan for eksempel være den fysiske og/eller sosiale konteksten, ugunstige spørsmål (som dårlig formulerte oppfølgingsspørsmål eller ledende spørsmål) eller forskers forforståelse. Konsistensen vil også være påvirket av covid-19, som førte til en nasjonal stenging av skolene. Deltakerne som ble intervjuet hadde på tidspunktet hatt hjemmeskole i tre til fire uker, som kan ha påvirket deres erindring av den ordinære skolehverdagen.

I denne undersøkelsen var måleinstrumentet hovedsakelig forsker selv. Som nevnt under validitet så kunne dette medføre en utfordring på grunn av manglende erfaring med forskning. For å sikre reliabilitet var det derfor nødvendig å være oppmerksom på egen rolle gjennom forskningsprosessen. Dette ble åpenbart under observasjonen, der elever observerte meg observere dem som førte til endret atferd. Det var da viktig å forholde seg hyggelig og imøtekommende mot elevene, uten å trekke for mye oppmerksomhet, spesielt i begynnelsen når det var ønskelig å observere elevene i kontekst. Kroppsspråk og intonasjon var også noe som måtte tas hensyn til under intervju for å skape en trygg intervjukontekst. Det ble som nevnt stilt noen ledende oppfølgingsspørsmål og ja nei spørsmål under det første intervjuet, der responsen ikke ble en del av den videre analysen. Eksempelvis: «Moderator: Og ... trivest dokke på skulen» og som oppfølging «Moderator: E det på grunn av noke skulen gjere eller på grunn av noke elevane gjere?». Begge spørsmålene ble stilt i det første intervjuet og muliggjør bare binære responser. Dette understreker viktigheten av erfaring og kjennskap til metoden, der dette ble bedre gjennom datainnsamlingen. En annen utfordring med det første intervjuet var at den ene deltakeren viste seg å være bedre venn med en annen i klassen enn de to andre deltakerne. Dette har ingen målbare effekter, men kan ha påvirket deltakernes opplevde trygghet og hva de var villige til å dele.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet beskriver i hvilken grad den kunnskapen som produseres i undersøkelsen kan overføres til andre situasjoner (Halkier, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Kasusstudier har tidligere blitt kritisert for å ikke være tilstrekkelig generaliserbare, men Kvale og Brinkmann påpeker at gjennom utdypende beskrivelser så vil det være mulig å bruke analytisk generalisering for å sammenligne to ulike situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). En kasusstudie vil derfor være generaliserbar i den grad forsker kan presentere resultater som kan overføres til lignende situasjoner. Denne undersøkelsen bidrar til en forståelse av inkluderingsbegrepet og denne forståelsen vil være mer generaliserbar enn undersøkelsen i et vakuum. Samtidig så vil leser kunne vurdere hvilken grad beskrivelsene til forsker er

overførbare til en kontekst som er aktuell for leser (Kvale & Brinkmann, 2015). I forhold til generaliserbarhet i gruppeintervjuer så skriver Halkier at det kan deles inn i to grunnforståelser: materialet er unikt for den spesielle intervjukonteksten eller materialet har overførbar verdi til tilsvarende kulturelle kontekster (Halkier, 2016).

Dette tilfellet var det ønskelig å produsere datamateriale som kunne overføres til andre situasjoner som omhandler inkluderingsprosessen mellom elever på fådelte skoler med en stor minoritet av samme nasjonale opprinnelse. På den andre siden er det nødvendig å innse at faktorene som måles, inkluderingsprosessen og skolekonteksten, har en effekt på elevene, men ikke er de eneste som påvirker individene og dermed relasjonen mellom elevene. Disse ukjente faktorene kan bidra til redusert generaliserbarhet siden de ikke kan tas hensyn til ved eventuelle sammenligninger. Samtidig ble intervjuene gjennomført etter skolene stengte på grunn av Covid-19, dette kan ha påvirket elevenes refleksjoner til skolen, siden den fysiske skoletilværelsen ikke var av umiddelbar temporær nærhet. Undersøkelsen har likevel høy lokal validitet, siden det omhandler den konkrete konteksten.

4.0 Analyse av datamaterialet

Analysen av den kvantitative dataen ble gjennomført basert på åpen koding, som er en induktiv tilnærming til datamaterialet (Nilssen, 2012). Analysen baserer seg på et fenomenologisk ontologisk perspektiv (Nyeng, 2012), der forskeren skal prøve å kartlegge hvilke kognitive kategorier som informantene er i besittelse av (Aase & Fossåskaret, 2014). Dette gjøres gjennom koding av utsagnene, som informantene legger frem. Kodene som dukket opp under analysen av datamaterialet ble ordnet etter temaer og kategorier, før de ble redusert og slått sammen eller fjernet. Det som stod igjen var de analytiske kategoriene som brukes til å organisere materialet, og ikke informantenes kognitive kategorier (Aase & Fossåskaret, 2014; Nilssen, 2012). Kategoriene ble sett i lys av inkluderingsbegrepet ved å ta utgangspunkt i datamaterialet som en refleksjon av den sosiale konteksten og deltakernes subjektive opplevelser.

Til tross for den åpne tilnærmingen var det hensiktsmessig å begynne med noen analytiske kategorier under design av moderatorveiledningen (Halkier, 2016), for å være sikker på at datamaterialet har relasjon til problemstillingen. De initiale kategoriene var undervisning, trivsel, aktivitet, språk, kommunikasjon, inkludering og kultur. Under analysen ble nye koder opprettet og disse ble komprimert under analysen til følgende hoved- og underkategorier:

Hovedkategori	Underkategori
----------------------	----------------------

Skolens organisering som inkluderingsfaktor	Klassetrinn Lærere Undervisning
Skolen som sosial ramme for inkludering	Friminutt Kjønn Trygghet Størrelse
Språk som faktor for inkludering	Kommunikasjon Grupper Kultur
Elevperspektivet på inkludering	Grupper Venner Tillit Identitet

4.1 Språk og inkludering

Den første analysekategorien jeg ønsket å undersøke var språk og om elevene opplevde at dette påvirket inkluderingen. Under observasjon la jeg merke til at der eksisterte flere vennedyader det ingen hadde norsk som morsmål, samtidig som elevene i disse dyadene ikke eksklusivt var venner med elever med samme morsmål. Der eksisterte vennedyader på tvers av språk, kjønn og alder. Det kunne likevel være et uttrykk for at den initiale inkluderingen kunne påvirkes av kommunikasjonsutfordringer.

Intervju B:

Moderator: Hvordan var det å lære seg norsk på [bygd]skolen

Elisabeth: Det var vanskelig, men æ kom på skola også spurt æ på engelsk til mang barn som var norsk, æ spurt på engelsk hvordan har du det eller ka du hete, men dem skjønt jo ikke ka det va. Sånn jeg fikk ikke til å snakk med dem.

Moderator: Hm

Elisabeth: Men når læraran spurt nokka så spurt æ liksom en non andre ka det betyr liksom osså hadde æ en veninde, som var naboen min som vi hengt i lag en stund før også, spurt æ hu masse ord også var det jo Silje som også hjalp meg med norsk for hun var jo god på norsk da. Så æ fikk masse hjelp.

Her beskrives konkrete språkproblemer som begrenset hvem det var mulig å kommunisere med og dermed hvilken gruppe det var mulig å inkluderes i, samt utfordringer i undervisningssituasjonen. I sitatet så beskriver Elisabeth det som kanskje kunne kategoriseres som et vennskap med en nyttefunksjon, der venninner tar på seg en rolle som tolk (Annas, 1977; Wright, 2016). Elisabeth sier også at vennskapet eksisterte før nytten og definerer ikke vennskapet etter denne funksjonen, som kan indikere variasjoner i vennskapet over tid eller at vennskapets hovedfunksjon aldri var nytte (Wright, 2016). Likevel kan man stille spørsmål ved hvilken grad det er vanlig at elever må bruke andre elever for å tolke undervisning og i sosiale situasjoner. På den andre siden kan trolig elevene oppleve at nye inkluderingsmuligheter øker i takt med språklig utvikling, siden det har oppstått nye grupperinger og vennedyader etter tidspunktet Elisabeth snakker om. Sitatet viser at kommunikasjonsutfordringer kan hemme inkluderingen av elever som ikke her norsk som morsmål, helt konkret gjennom manglende språk å kommunisere med. Dette ble trolig ikke enklere med tanke på at «snakking» ble tatt frem som hovedaktivitet i friminuttene, av samtlige deltakere, i forskningsprosjektet. Sett bort fra fotball i sommerhalvåret, var snakking beskrevet som den aktiviteten som deltakerne oftest var med på i friminuttene. Deltakerne uttrykte at det vanligvis ble snakket i grupper eller i vennedyader og dette støttes av observasjoner i friminutter.

Det som interessant med kommunikasjonen innad i vennedyadene som hadde et annet morsmål enn norsk, var at kommunikasjonen mellom vennene byttet mellom flere språk. Under observasjon av en elevstyrt opprydding etter en aktivitet var det tre jenter som snakket sammen. I løpet av en interaksjon på under 30 sekunder hadde de byttet mellom morsmålet, engelsk med britisk aksent, engelsk med østeuropeisk aksent og norsk. Dette var gjennomgående under observasjon og flere individer byttet språk for å uttrykke setninger, fraser, sangtekster eller enkeltord. Under intervju så kom det frem at dette er en mer eller mindre ubevisst handling:

Intervju B:

Moderator: Når eg var på skulen dokka så merka eg der er fleire som ofte bytta mellom norsk og å snakke [morsmål]. Har dokke noke tanka om situasjona der en bytta språk.

Elisabeth: Inn i mellom så snakker jeg engelsk, norsk eller [morsmål]. Det er bare sånn at når jeg gløkker et ord så seier jeg det enten på [morsmål] til en [nasjonalitet] eller engelsk. Det er bare nånn gang sånn at [hakk i opptak] gløm av ord.

Byttet av språk beskrives av Elisabeth som pragmatisk, for å gjøre seg forstått og formidle den ønskede beskjeden, selv om man ikke husker ett konkret ord på det språket samtalen ble ført på. Dette kan indikere at et bytte mellom språk faller naturlig for Elisabeth og andre flerspråklige elever, siden dette ble observert mye i uformelle situasjoner, som stemmer godt over ens med tidligere forskning (De Bruin et al., 2020).

4.2 Klassen som ramme for inkludering

Alle observasjoner og refleksjoner som deltakerne har bidratt med har skolen som kontekst. Skolen setter timeplanen og organiserer store deler av elevenes hverdag. Dette vil, potensielt, ha en innvirkning på elevenes opplevelser av inkluderingsprosessen. Noe som oppleves som selvsagt er hvordan skolens organiseringer og aktiviteter bidrar til hvem elevene tilbringer tid med. På grunn av skolens størrelse tilbringer elever fra ulike klassetrinn mye tid sammen, blant annet i enkelte fag og i friminutter. For å undersøke hvordan grupper dannes, spurte jeg hvilke grupperinger som eksisterer ved skolen.

Intervju B:

Elisabeth (8.): Guttan, er jo, og jentan, er jo også er det berre...

Silje (8.): Klassen på en måte.

Guttene, jentene og klassen er med andre ord de gruppene som eksisterer ved skolen. Dette var et skille som var spesielt klart i 8.klasse, og det ble påpekt av alle deltakere fra 8.-10. klasse. Videre så var inndeling i klasse og kjønn et funn som gikk igjen under analyse av observasjonsdata og intervjudata fra flere intervju. Sett bort fra et tilfelle, som jeg kommer tilbake til, så eksisterte hovedsakelig grupper og vennedyader innenfor sin klasse. I de større klassene eksisterte det flere mindre grupperinger, men i mindre klasser så bestod gruppen av omtrent hele klassen. Dette var spesielt tilfellet i 9.klasse, som består av 4 jenter:

Intervju A:

Lill (9.): Vi tilbringe ganske my tid i lag på fritida også liksom vi i niande klassen

Tone (9.): Ja... vi har dem samme vennan på [Nabosted] og

Lill: Ja... som vi ser på [Nabosted] liksom, så heng vi samme folkan all vi fire i lag.

Tone: Ja

Lill: Så vi e på en måte... heilt samla heile tida

Tone: Ja

Lill: Sånn egentlig

Deltakerne viser her til at alle fire elevene i klassen bruker mye tid sammen og har flere av de samme vennene på nabostedet. Senere i intervjuet ble det også uttrykt at deltakerne likte klassen sin veldig godt og Tone understreker dette med at «Vi flire jo stadig vekk da... kanskje litt i overkant my». En slik relasjon virket unikt for denne skolekonteksten, da dette var den eneste klassen som tilbragte så mye tid sammen utenfor skolen. En ting som kan være verdt å merke seg i dette utsagnet er beskrivelsen av vennskapet. Selv om vennskapet består av seks ulike vennedyader blir vennskapet, eller tilhørigheten til gruppen, beskrevet som at deltakerne har positive holdninger til grupperingen (Ilstad, 2004). Dette kan være en indikasjon på at de to deltakerne, om ikke alle fire vennene, opplever en psykologisk dimensjon av inkludering i gruppen (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Videre er det mulig at vennskapet ikke har noen eksplisitte goder, men har oppnådd en egenverdi (Wright, 2016). Deltakerne refererer senere til vennskapet som trygt og understreker at de, frivillig, tilbringer mye tid sammen, som passer godt med beskrivelsene av vennskap (Annas, 1977; Brent et al., 2014; Shelton et al., 2010; Wright, 2016). Et spørsmål som kan stilles er hvorvidt deltakerne opplever dette vennskapet som en del av sin egne plurale identitet, spesielt med tanke på at gruppen har en egen vennegruppe ved Nabostedet. Det er kan også være at hele trinnet har oppnådd det Wright (2016) kaller et «Communal Friendship» (Wright, 2016).

De fleste grupperinger på skolen eksisterte innenfor klassens rammer og deltakerne trives, som oftest, med sin egen klasse.

I: korsen, liker dokke det best når det berre e dokka klasse eller når dokke er i lag med 5. og 6. for eksempel?

M: e synst det er best når vi berre e klassen

H: [lavt (uhørlig for intervjuer) e e enig

I: Ja dokke to andre...ka dokke tenke

K: æ e eni med Mia

H: æ e eni

I intervjuet over svarer deltakerne at de foretrakk å ha kroppsøving med egen klasse, heller enn blandede klasser. Ved skolen var det vanlig å blande klassetrinn i enkelte fag, som kroppsøving, mat og helse, kunst og håndverk, og de aktuelle klassene hadde vært blandet i over et semester. At grupperinger eksisterte innenfor klasselinjer er kanskje naturlig når man tenker på inkludering som en prosess. Siden klassene er den sosiale enheten som elevene bruker mest tid med gjennom en skoledag vil det gjennom flere interaksjoner bli mulighet for å bygge trygghet og føle seg inkludert. Dette gjaldt også i matfriminuttet, der elevene måtte spise maten sammen med sine medelever, men i en kantine fylt med elever fra 5. – 10. trinn. Selv om deltakerne var fornøyd med klassen sin ble det vist til perioder med disharmoni, konflikter ble ikke opplevd som vanlige og klassegruppen ble kategorisert som en trygg gruppe.

4.3 Skolen som inkluderingsarena

Deltakerne opplevde i hovedsak at skole og klassekonteksten fostret trygghet og under intervju ble dette tilskrevet størrelse av deltakerne.

Intervju C:

Rolf (8.): Så kjenne du all sammen, du får et bedre forhold til lærerne for vi e færre og da bli læraran også færre og da kjenne du all sammen litt bedre. Så da hvert fall æ føle mæ mer trygg på dem enn æ hadde komt til å gjort med non andre da.

Moderator: Trur dokke der er noken andre forskjellar i fra å gå på [bygd] enn å gå på en større skule.

Rolf: Det er vel det at vi er såpass få også da er det liksom, vi kjenne hverandre veldig godt så derfor så litt sånn all sammen kjenne hverandre og vi blir passa godt på så det er ingen som får til å være ekkel med folk da for at vi blir godt passa på.

Det var gjennomgående i intervjuer at det å kjenne majoriteten av elevene og lærerne fostret en trygghetsfølelse hos deltakerne. Det er flere faktorer som kan bidra til dette, men når deltaker spesifikt nevner at man «passa på» så er det vanskelig å ikke tenke på «omsorgsansvaret» som Eckhoff (1989) skriver er vanlig for eldre elever å føle for yngre elever, ved fadelte skoler. Selv om denne påpassingen kan referere til lærerne som passer på elevene. Trygghet er også en av godene som kan komme som en konsekvens av et vennskap (Wright, 2016), samtidig som det er nødvendig med et trygt fundament for å kunne skape et inkluderende miljø (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det er påfallende at samtlige deltakere

nevner trygghet som en faktor ved skolen, og med tanke på prevalensen så kan dette muligens attribueres til skolekulturen.

I tillegg til trygghet så pekte deltakerne på åpenhet som en av konsekvensene av å gå på en liten skole. Både på grunn av at det er enkelt å finne ut hvem som gjør noe «galt» og hvem som har utfordringer og trenger trøst. Størrelse ble av deltakerne, Rolf og Jakob, knyttet til læring og de pekte på tre årsaker bak dette: tettere oppfølging fra lærere, god relasjon til lærer og lærerens tilgjengelighet.

Intervju C:

Rolf: Æ føle kanskje at vi lære, no skal æ ikke si at [gjør til stemme] *a vi e smart* [/gjør til stemme] men æ føle vi bruke mindre tid på å lære ting for vi får mer fokus for vi e fåar og det er jo et pluss. Og så føle æ at vi e meir aktiv på aktiviteta som å gå ut i skogen og forskjellig sånt. For at vi igjen e få og da får vi til å gjør det og da blir vi lettat å ha kontroll på enn viss at en heil skole skal ut veit du så må de dele opp trinna i førti tusen for å få kontroll.

I tillegg til bedre læring peker også Rolf på at han skolen har flere aktiviteter ute på grunn av størrelse. Det å være «få» er noe som ser ut til å kunne knyttes til flere muligheter og eventuelt mer tilpasset opplæring, i form av «mer fokus». Tilpassing av undervisningen til elevenes ulikheter, lærerelasjon, variasjon i pedagogiske opplegg og oppfølging vektlegges av den overordnede delen av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig kan man stille spørsmål om størrelsen på klassen har en innvirkning på deltakers opplevelse av muligheten til å delta i undervisningen og med dette bidra til elevens opplevelse av å være inkludert i den aktuelle klassen (Nilsen, 2017).

8. klasse er den desidert største klassen mellom 5. og 10. trinn og ble av flere, deltakere og ansatte, referert til som en stor klasse. Deltakere i klassen og utenfor refererte også til denne klassen som mer «delt». Spesifikt så kom det frem at klassen deles hovedsakelig etter kjønn, der jentegruppen pekes på som mindre harmonisk:

Intervju C:

Jakob (10.): Ja som sagt, vi e jo ganske få så vi blir jo sånn en gjeng som held med hverandre i friminuttan, mens jentan e jo, en del fleir og der blir det litt sånn 9. - 10. i lag og 8. for seg sjøl igjen. Så dem e på en måte litt sånn splitta, på en måte ikke helt sammen da, viss det gav mening.

Moderator: Ja og eg ser at dei fleste sitter i lag i matfri og ete, men ka som skjer etter man har spist i disse gruppene? Altså ka skjer vidare med disse gruppene gjennom matfri, som dokke har observert.

Rolf: Nei det e vel sånn som han sa da at 9. og 10. dem e meir spleisa, men sånn som 8. dem e litt meir sånn... ja....

Jakob: ... det er snakk om jentan herre her da [...]

Her ble deltakerne spurt om det eksisterte noen grupper ved skolen og Jakob sier at det eksisterer en guttegjeng («vi») og to jentegrupper: 9. – 10. klasse og 8. klasse, der den siste ikke er like «spleisa» som de andre gruppene. Man kan derfor tolke at 8.klasse jentene ikke er en vennegruppe, men består av flere undergrupper. To deltakere (jenter) fra den aktuelle klassen opplevde også at det tidvis kunne bli utestengning i klassen og at det kunne bli arrangert aktiviteter hvor ikke alle var invitert. Det er ikke mulig å si at størrelsen er den eneste faktoren som påvirker inkludering og ekskluderingsprosessen, i dette tilfellet, men flere medelever kan åpne for flere mulige relasjoner for hver enkeltelev i klassen. Som nevnt tidligere så er klassen den sosiale enheten som elevene bruker mest tid med på skolen og dette gjør det mulig for en elev å endre oppfatning av andre individer over tid gjennom flere interaksjoner. Flere mulige relasjoner kan derfor føre til en økt opplevelse av inkludering og flere muligheter for å utvikle vennskap. Qvortrup og Qvortrup (2018) skriver er det ikke mulig eller ønskelig med en psykologisk opplevelse av inkludering i enhver sammenheng og det vil være naturlig med en inkludering / ekskluderingsprosess over tid. Selv om det er naturlig, med slike prosesser, kan det oppleves som dramatisk å bli utestengt for individet, hvert fall i tilfeller der de ikke har venner som de er trygge på (Wright, 2016). Det var under intervju B at utestengning ble tatt opp av deltakerne og når moderator spurte hva de trodde var grunnen til utestengningen så ble dette grunnlagt slik:

Intervju B:

Elisabeth: Det jo sånn at andre jentan kan hende dem vil ha guttan for sæ sjøl så dem invitere ikke resten av jentan [humoristisk]

[...]

Moderator: Så det er for det meste jentene som driver med utestengning?

Elisabeth: Ja det er liksom på filma på andre skola som merke mann at guttan er mye mer sånn... venna, men jentan e mye mer sånn splitta, seie mye dritt til hverandre fordi dem er bare sånn. Det er som om jenta e katta og gutta en hunda, dem er mer vennlig.

Det finnes med andre ord grupperinger eller individer som kan komme i konflikt med hverandre innad i jentegruppen og noe av dette begrunnes i en interesse for det motsatte kjønn. Elisabeth bruker også populærkultur for å beskrive sin opplevelse og at jentene «seie mye dritt til hverandre fordi dem er bare sånn» kan, kanskje, indikere en normalisering av miljø der man ikke føler seg inkludert. I et annet intervju, med elever fra den nest største klassen, kom det også frem at der var minst tre grupperinger i en klasse med mindre enn 10 elever. Disse undergruppene bestod hovedsakelig av vennedyader og grupperingene var homogene i forhold til kjønn. Selvsagt er det individuelle preferanser knyttet til vennskapene, som likheter og interesser, men kjønn er fremdeles en viktigere faktor når det kommer til vennskap mellom tenåringer (Kirke, 2009; Nielson, 2020). Ved skolen var det en klasse som bestod av en jente og en gutt som begge assosierte seg med andre av samme kjønn på andre trinn. Dette gjelder også i matfriminuttet der de ikke sitter sammen som klasse. Det betyr ikke at kjønn er den eneste faktoren for at de oppsøker andre og det påpekes i intervju at det er en god relasjon i klassen og at de trives sammen. Slike positive holdninger og erfaringer til klassen som gruppe kan potensielt bidra til en høyere grad av fremtidig inkludering i klassen.

Inndeling etter kjønn var observerbart i andre elevstyrte situasjoner. Jeg observerte fire kroppsøvingstimer der elever fra flere klassetrinn var blandet. Etter klesbytte, men før oppstart av lærerstyrte aktiviteter så satte elevene seg langs en vegg, i påvente av fullstendig oppmøte. Elevene satte seg konsekvent i to grupper, en guttegruppe og en jentegruppe, uavhengig av klasseaffiliasjon. Innad i disse gruppene så var det interne inndelinger som bar preg av vennedyader og klasse, men den initiale inndelingen var basert på kjønn.

Det virket som om lærerne jobbet med å blande klasser og kjønn, i organiserte aktiviteter. Dette gjaldt under kroppsøvingen og under mat og helse der gruppene var blandet på tvers av kjønn og alder. I mat og helse var det likevel øyeblikk der elevene gikk på tvers av de inndelte gruppene for å snakke med noen fra klassen av samme kjønn.

4.4 Inkludering fra et elevperspektiv

Deltakerne ble spurt hva som kjennetegner et godt vennskap og hva som trengs for å kunne føle seg hjemme i en gruppe. Her presenterte deltakerne punkter som å kunne stole på de

andre, kunne være seg selv og ha felles interesser. Deltakerne i Intervju A pekte på oppmerksomhet som en essensiell del av å føle seg inkludert i en gruppe:

Lill: Det skal kanskje ikke så my mer til enn ka å bare gå bort og så si hei vil du vær med oss eller no sånt. Man trenger ikke gjør så veldig my, trur æ ikke.

Moderator: Har du noke tanka Tone?

Tone: Nei altså man bare føle sæ inkludert kanskje?

Moderator: Ka legge du i å føle seg inkludert da? Altså korleis, hvis du skulle føle deg inkludert, korleis føles det ut på en måte?

Tone: Nei at du føle at dem vil, liksom ha deg me i gjengen og at dæm snakke ... ikke skjule nokka for deg på en måte. Ja.

Lill: Ja

Tone: *nikker*

Moderator: Ka trur dokke gjer at en elev føler seg tatt vare på?

Lill: At folk går bort til han og snakke med en for eksempel, enten om det e lærara eller eleva.

Tone: Mhm

Lill: Bare så leng ein har kontakt med en liksom

I utdraget ligger det to sentrale funn, der det første er at deltakerne understreker oppmerksomhet som en sentral komponent for å kunne føle seg velkommen. Ved å gå bort å si hei, å ha kontakt eller ved å gi andre en bekreftelse på at de er velkomne i gjengen, viser deltakerne trolig til anerkjennelse som sentralt for å føle tilhørighet. Dette leder til det andre funnet: en delvis beskrivelse av den psykologiske dimensjonen av inkludering (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Anerkjennelse om at man er ønsket som en del av gruppen, og dermed en bekreftelse på at man er en del av gruppen vil kunne falle innenfor beskrivelsen av en psykologisk dimensjon av inkludering. Individ som deltar i en gruppe, uten å få oppmerksomhet eller anerkjennelse vil kunne oppleve dette som integrering eller det numeriske nivået på inkludering (Befring, 2012; Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Ved å føle at man får (positiv) oppmerksomhet vil individets opplevelse av inkludering potensielt øke, siden det å føle seg anerkjent i en gruppe er et krav for å kunne være inkludert

på et psykologisk nivå (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Videre er anerkjennelse og tillit (til at noen ikke skjuler ting for deg eller vil deg vondt) essensielt for å kunne utvikle vennskap med den andre, som igjen kan bidra til mer opplevd inkludering for individet (Annas, 1977; Grütter et al., 2018; McLeod et al., 2015). Parallellene mellom Qvortrup og Qvortrups (2018) inkluderingsbegrep og Tones egen beskrivelse av opplevd inkludering bidrar til forståelsen av inkludering som et subjektivt begrep.

Opplevelsen av å være ønsket kan også sammenfalle med det frivillige kjennetegnet på vennskap. I forhold til beskrivelsen av et vennskap så var det noe forskjell på hva som ble vektlagt i de ulike intervjuene. I intervju D var fokuset på at en venn var ærlig og hyggelig å tilbringe tid med, dette var noe det samme som i Intervju C som vektla at en venn måtte være til å stole på og være noen man brukte mye tid med. Tillit og frivillig tidsbruk er to kriterier som kan forenes med Wright og Brent sine kriterier for vennskap (Brent et al., 2014; Wright, 2016). Deltakerne i intervju A gjengav sentimentet om trygghet, men presenterer óg opplevelsen av en felles forståelse mellom partene:

Lill: Det e venna man har god kontakt med og kanskje stole ganske godt på

Tone: Mhm

Lill: E my i lag med dem, ja, har et godt forhold til hverandre

Tone: Mhm og forstår dæ lett. For eksempelså kan æ sei til Lill eller [2 andre klassekamerater] at æ har sånn "vaffelklump" i ryggen også skjønne dem ka æ meine uten at det egentlig er ein greie

I dette utsagnet defineres «et godt vennskap» av Lill med viktigheten av å ha kontakt med vennen, ha tillitt til vennen og et godt forhold. Tone presenterer et konkret eksempel som involverer alle i 9. klasse, det kan derfor sies at hun definerer dem alle som venner, og at det eksisterer et felles språk mellom dem. Denne felles forståelsen mellom vennene kan indikere en positiv holdning til gruppen, som kan være med på å forme individene (Raaheim, 2019) og deres plurale identitet (Østberg, 2003). Deltakerne uttrykker at de føler seg inkludert i stor grad i forhold til gruppen, som kan bidra til følelsen av trygghet. Samtidig er det mulig at denne følelsen av trygghet kommer av et vennskap av høy kvalitet med de andre medlemmene av gruppen. Dette støttes av tidligere utsagn i samme intervju (Brent et al., 2014; Melamed et al., 2020). Gruppe C viser på sin side andre kriterier for vennskap:

Jakob: Altså æ tenke det at for at vi skal ha godt vennskap så e det å vørrå dæ sjøl, då sjønne du at det e et godt vennskap. Viss du itj e de sjøl for at du ska komma inni gjengen elle nokka sånt, det er jo ikke sånn det er, sia vi er ganske få, men altså å vørrå dæ sjøl då kanskje.

Rolf: Æ har en litt sånn æ vil kall det en rar metode for å finn ut om det er et bra vennskap. Det e at du ska klar å krangle å bli venna igjen i løpet av 24 tima, det e et godt vennskap. Og da overser man den krangelen også e man venna lika vel.

Her er det tre sentrale funn, det første er Jakob sin vektlegging på å være seg selv i vennskapet som kan stemme overens med Aristoteles (Annas, 1977), Gadamer (2009) og Wright (2016) sine refleksjoner om å se seg selv i den andre. Det andre punktet er Rolf sin beskrivelse av vennskap som kan minne om Platon (Annas, 1977) og Gadamers (2009) presentasjon av barns vennskap som noe preget av kortvarige konflikter. Det siste er Jakob som sier at «...det er jo ikke sånn det er, sia vi er ganske få...». Dette er kan tolkes som at størrelsen på skolen, eller klassen, kan bidra til et redusert utvalg av venner, som potensielt kan føre til at man ikke kan være seg selv i alle vennskap. Alternativ kan samme sitat tolkes som at dette ikke er tilfellet fordi elevene er mer inkluderende og at man trenger å tilpasse seg mindre for å bli venner. Det første argumentet underbygges av Jakob når det spørres om det eksisterer noen grupper på skolen:

Jakob: altså sia vi e så få så blir det jo ikke non mang gruppa egentlig. Vi guttan på ungdomstrinnet vi e jo 5-4 stykkinn eller noe sånt, så vi blir jo egentlig en sånn gruppe i lag da.

Det kan tolkes at guttegjengen eksisterer fordi det er få gutter. At man må tilpasse seg noe for å være en del av en gruppe kommer igjen senere i intervju C, når de blir spurt om hva som kreves for å føle seg hjemme i en gruppe:

Rolf: Være sæ sjøl uten å være flau over det

Jakob: Ja

Rolf: Nu e æ mæ sjøl og æ e ganske flau over det, men det går jo greit det å [flirer]

Moderator: E det noke sånn, kor det ansvaret blir hen då på en måte? Er det krav til medlemma eller er det meir krav til dei som vil være medlem eller ja er det meir en følelsesting.

Rolf: Krav til den som vil være medlem, for at altså viss at du e rar så kjem du ikke med på , eller, bra på en bra måte, det går an å være rar på en bra måte, men at viss du er rar på en helt uforståelig måte da, du får jo være med, men det kan bli litt flauar.

For å bli en del av en gruppe sier Rolf at den som ønsker å bli medlem må tilpasse seg og mangel på tilpassing kan føre til at man blir flau over hvem man er. Det er fremdeles åpent for å bli en del av den samme gruppen, men det er mulig å stille spørsmål ved om det da er integrering eller mer spesifikt, den numeriske dimensjonen av inkludering som er gjeldende (Befring, 2012; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Samtidig er Rolf positiv til å innlemme nye medlemmer, uavhengig av den personens grad av «rarhet».

5.0 Drøfting

Jeg har observert at det eksisterer en levende inkluderingsprosess ved denne fådelte og interkulturelle skolen. Dette er en prosess som elevene erfarer og bidrar til gjennom sin hverdag. Prosessen oppleves i form av gruppe- og vennskaps dynamikker, som bidrar til dynamiske endringer av individets opplevelse av å være ekskludert og inkludert. Analysen finner tre kontekstuelle faktorer som har innflytelse på inkluderingsprosessen: klasser, kjønn og skolens størrelse. Det kan være verdt å stille spørsmål om hvorfor størrelse er et så gjennomgående tema i intervjuene. En mulighet er at bygdas lille innbyggertall er knyttet til bygdas lokale kulturelle identitet. Eventuelt kan man stille spørsmål ved om det er sentralt for skolekulturen, og beskrives av skolens medlemmer som en faktor som skiller skolen fra andre. Størrelse ble nevnt både i sammenligninger mellom klasser og andre skoler. Denne hyppigheten kan indikere at det å være en liten skole er en del av holdningene til skolen, som gruppe (Spernes, 2012), som dermed bidrar til deltakernes plurale identitet (Ilstad, 2004; Østberg, 2003). Deltakerne viste til at størrelse kunne være med på å skape en følelse av trygghet og åpenhet i skolemiljøet. De beskrev en kultur der andre elever eller lærere viste omsorg for hverandre, som ifølge Eckhoff (1987) og Melheim (1998) ikke er uvanlig ved fådelte skoler. Opplevd trygghet kan argumenteres som særdeles relevant for å føle høyere dimensjoner av inkludering (Haug, 2014; Qvortrup & Qvortrup, 2018).

Selv om hvert enkelt vennskap oppstår av ulike årsaker mellom to subjekter, er det en fellesnevner at begge ser noe av seg selv i den andre (Annas, 1977; Brent et al., 2014; Gadamer, 2009; Melamed et al., 2020; Wright, 2016), så kan kjønn og klassegrupper være med på å farge den initiale utvelgelsen av venner. Med dette menes at en overfladisk likhet (kjønn) kan potensielt føre til at man tilbringer mer tid med personen, som igjen kan føre til at man oppdager flere likhetstrekk. I hvilken grad dette kjønns skillet kan attribueres til

kjønnes ulike forventninger til vennskap (Elkins & Peterson, 1993) er ikke mulig å si med tanke på det foreliggende datamaterialet. Uavhengig av årsak så er det i denne konteksten en observerbar korrelasjon mellom kjønn og grupper av venner, som stemmer godt overens med tidligere forskning på tenåringers vennevaner (Kirke, 2009; McCormick, Cappella, Hughes & Gallagher, 2015). Det var også en forskjell i beskrivelsen av vennskap mellom kjønnene, der de kvinnelige deltakerne beskrev et idealvennskap som kan argumenteres å være av kvalitet (Elkins & Peterson, 1993; Gadamer, 2009; Wright & Scanlon, 1991). Et interessant funn er hvordan guttegruppen oppleves som mer stabil enn jentegruppen, noe som kanskje kan attribueres til størrelse. Uttalelsene til Jakob, om tilpassing, kan indikere at det eksisterer en holdning i guttegruppens kultur som innebærer at noe av samholdet kommer av at det er få gutter. Det er mulig at det eksisterer et ønske blant guttene å finne tilhørighet i denne gruppen (Uthus, 2017), og et ønske om å integreres kan føre til at noen av vennskapene potensielt har lavere kvalitet (Berndt, 2016; Nielson, 2020). Det kan argumenteres for at mange av de samme dynamikkene som driver kjønnsdeling kan eksistere innad i klassegrupper siden antallet potensielle interaksjoner med elever innad i denne gruppen vil være høyere enn resten av skolen. Så lenge eleven er inkludert (på et numerisk nivå) vil det være potensiale for at graden av inkludering øker gjennom stadige interaksjoner med klassekulturen, om det er et miljø for inkludering (Haug, 2014; Nordahl, 2018; Qvortrup & Qvortrup, 2018). Ved skoler med en liten populasjon burde det muligens bli tatt ekstra hensyn i møte med nye elever med lav norskkompetanse, siden det initialt vil være færre potensielle venner for den eleven. Med tanke på grupperinger som baserer seg på kjønn og klassetrinn kan dette potensielt føre til at nye elever forventer at dette er normen, som kan bidra til at de opplever utvalget med potensielle venner som mindre enn det faktisk er. Det kan tenkes at dette gjelder spesielt for elever med lav norskkompetanse.

Totalt sett trivdes deltakerne i klassen sin, tross store individuelle forskjeller. Deltakerne fra 9. fremstår som mer inkludert i sin klasse enn deltakerne fra 8. gav uttrykk for (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Det er ikke mulig å trekke likhetstegn mellom størrelsen på klassen og trivsel, men størrelse kan trolig være med på å forme elevenes opplevelse av skolemiljøet og relasjonsmuligheter. Deltakerne gav videre uttrykk for en positiv holdning til klassen sin og skolen som helhet, og ifølge Parris et al. (2018) kan dette bidra til å redusere viktimisering (Parris et al., 2018). Videre kan det argumenteres for at positive holdninger til klassen og skolen kan bidra til høyere grad av inkludering, siden elevene vil søke medlemskap i gruppene. Deltakerne er også positive til skolens størrelse og peker på at man «kjenner alle»

som en trygghet i konteksten. Beskrivelsen deltakerne gir av felleskap og en intensjon om å inkludere andre i aktiviteter er muligens et argument for at de ønsker å motvirke segregering, siden både felleskap og deltakelse er motpoler av segregering (Kunnskapsdepartementet, 2018). Hvorvidt fådelte skoler reduserer segregering kan jeg ikke si noe om, men i denne undersøkelsen så kan det fremstå som om elevene ønsker å bidra til å skape et inkluderende miljø.

Etter den initiale perioden der elevene ikke hadde mulighet til å kommunisere med majoriteten hadde forskjeller i morsmål liten innvirkning på hvem elevene ble venner med. Dette sammenfaller med resultater fra tidligere forskning på fådelte skoler (Berntsen, 2017). Det er likevel interessant hvordan Elisabeth trengte andre elever for å oversette det lærer og andre elever formidlet, som kanskje kan indikere at elever opplevde miljøet som mindre inkluderende ved første møte (McLeod et al., 2015). Deltakernes beskrivelse av snakking som hovedaktivitet, mellom elever, kan også ha bidratt til å forme initiale vennedyader av høyere grad språklig homogenitet. Venenskapene som oppstod i denne perioden ser ut til å ha vedvart, men både disse og nyere vennskap virket som om de oppstod innenfor klasse/kjønnslinjer, i tråd med tidligere forskning (Sias et al., 2008). Morsmål og felles opprinnelsesland kan ikke sies å være en indikator for fremtidige vennskap, i denne konteksten, siden man da kunne forvente å se flere vennskap på tvers av kjønn og klassegruppe. Man kan stille spørsmål om dette har med den gradvise økningen av minoritetsspråklige elever i denne konteksten. Hvis alle elevene hadde ankommet på samme tidspunkt ville det ikke være mulig for en elev å oversette for den andre som muligens ville stilt større krav til språklig tilrettelegging. I denne konteksten er de faktorene som fremtrer som sentrale i vennskap og gruppedannelse er kjønn og klasse. Det er mulig at disse faktorene er mer prominente i skolekulturen og dermed fremheves mer i elevenes plurale identiteter (Østberg, 2003). Samtidig vil hver elev ha individuelle preferanser og opplevelser av hvert vennskaps goder, som kan påvirke konstruksjonen og utviklingen av de individuelle vennskapene (Wright, 2016).

Til sist kan man stille spørsmål om elevenes opplevelse av trygghet, med grunnlag i skolens størrelse, kan bidra til en mer tilpasset opplæring. Skolens størrelse kan være med på å gi flere elever mulighet til å bidra i større grad, både faglig og gjennom å vise ansvar for andre i elever ved skolen. Dette kan føre til at elevene selv bidrar til å skape et inkluderende miljø, noe Jenssen og Roald peker på som en faktor som kan bedre den tilpassede opplæringen ved skolen (Jenssen & Roald, 2014). Det kan også oppstå flere muligheter for å tilpasse undervisningen til de enkelte elever, rent praktisk, på grunn av at det er færre elever i

klasserommet. Rolf uttrykker dette ved å si at størrelsen gjør det mulig for dem å gjennomføre flere aktiviteter enn det som er realistisk ved større skoler.

6.0 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg presentert hvordan, det ved denne skolen, er kjønn og alderstrinn som er de dominerende faktorene som bestemmer grupperinger. For å finne dette ble det brukt deltakende observasjon og smågruppeintervju av elever ved skolen. Deltakernes utsagn ble analysert gjennom åpen koding for å finne de meningene som elevene hadde. Gjennom arbeidet ble det tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever elevene inkluderingsprosessen ved en fådelt skole med en stor andel minoritetspråklige elever fra samme land?* Denne problemstillingen ble delt inn i to forskningsspørsmål. Det første spørsmålet: *Hvilke kontekstuelle rammer bidrar til formasjon av vennedyader?*, kan svares med funnene som viser at kjønn og klassetrinn ser ut til å styre muligheten for initiale interaksjoner og er dermed med på å bidra til deltakernes potensielle venner. Språk så ut til å påvirke inkluderingen i tilfeller der minoriteten ikke hadde evne til å kommunisere med majoriteten, men at dette hadde liten effekt etter de hadde oppnådd grunnleggende kompetanse i norsk. I forhold til forskningsspørsmål 2, «*hvordan kan skolens størrelse og organisering bidra til elevenes opplevelse av inkluderingsprosessen?*», var det generelt konsensus om at skolens størrelse bidro til å skape trygghet og fellesskap. Generelt var det en opplevelse av sosial tilhørighet og ansvar for medelever, samtidig som samtlige deltakere uttrykte størrelse som en sentral faktor i sin skoletilværelse. En potensiell negativ konsekvens av størrelsen var at det kunne være få elever, på samme trinn, av samme kjønn og som man ser noe av seg selv i.

For lignende skoler kan det tenkes at, i forhold til store homogene minoriteter, det vil være verdt å se på muligheter for at majoriteten kan få noe språkopplæring i minoritetsspråket. På denne måten kunne skolen muliggjøre rudimentær kommunikasjon mellom partene som kan forhindre segregering i den tidlige fasen av språklæringsprosessen. For å forhindre grupperinger etter trinn og kjønn kan uformelle aktiviteter på tvers av kjønn og grupper bidra til flere interkulturelle vennskap. For å si noe spesifikt om hvilke metoder som kan påvirke gruppekomposisjonene kan en fremtidig intervensjonsstudie bidra med innsikt i disse prosessenes dynamikker.

Dette kan selvsagt ikke generaliseres til andre skoler og må sees som et funn i denne konteksten. Denne undersøkelsen tar også utgangspunkt i et temporært utdrag fra en konkret kontekst og elevenes opplevelse av denne konteksten vil variere over tid. Likevel er det viktig

å få innsikt i elevenes opplevelse av inkludering, spesielt i kontekster som tidligere har fått lite oppmerksomhet. For å se hvordan kjønn og klassetrinn bidrar til elevenes grupperinger kan det være hensiktsmessig med en longitudinell studie som ser på organiske gruppeendringer over tid. Dette prosjektet har påvist denne inndelingen i et system og det er nødvendig med mer forskning på sosiale dynamikker mellom elever ved fædelte skoler.

Inkluderingsprosessene som foregår i samtlige av utdannelsessystemets ledd vil være av interesse å få kartlagt av fremtidig forskning. På denne måten kan vi sikre at enkeltelever, på minst én arena, opplever et psykologisk nivå av inkludering og dermed mestring ved å kunne bli den beste versjonen av seg selv, sammen med andre.

Litteraturliste

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasland, A. & Søholt, S. (2019). Boforhold og boligtilfredshet blant innvandrere i Distrikts-Norge. *Tidsskrift for boligforskning*, 2(2), 112-130.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-5988-2019-02-06>
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier : forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Annas, J. (1977). Plato and Aristotle on Friendship and Altruism. *Mind*, 86(344), 532-554. Hentet fra www.jstor.org/stable/2253312
- Babic, E. (2016). Mener nye elever segregeres i osloskolen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/osloogviken/mener-nye-elever-segregeres-i-osloskolen-1.12891442>
- Bakken, Y. & Solbue, V. (2016). *Mangfold i skolen : fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Befring, E. (2012). Spesialpedagogikk : historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forståelsesmåter og nye perspektiver. I E. Befring & T. Reidun (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 33-58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Berndt, T. J. (2016). Friendship Quality and Social Development. *Curr Dir Psychol Sci*, 11(1), 7-10. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00157>
- Berntsen, O. T. S. (2017). *Minoritetssproåklige elever og inkludering i rurale- og urbane skoler: en kvalitativ observasjonsstudie av to klasser.* (Master i spesialpedagogikk). NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2506455>
- Bjordal, I. (2016). *Markedsretting i en urban norsk skolekontekst* NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2428050>
- Brandén, M., Birkelund, G. E. & Szulkin, R. (2019). Ethnic Composition of Schools and Students' Educational Outcomes: Evidence from Sweden. *International Migration Review*, 53(2), 486-517. <https://doi.org/10.1177/0197918318769314>
- Bredesen, I. Z. (2018). *Segregering, assimilering, og integrering av elever med innvandrerbakgrunn i barne- og ungdomsskoler i Norge.* UiT Norges arktiske universitet.
- Brent, L. J. N., Chang, S. W. C., Gariépy, J.-F. & Platt, M. L. (2014). The neuroethology of friendship. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1316(1), 1-17.
<https://doi.org/10.1111/nyas.12315>
- Brøyn, T., Simonsen, E. & Haug, P. (2016). Farvel til inkludering - leve kunnskapsskolen. *Bedre skole*, (2), 7-9.
- Bufdir. (2020). *Holdninger til hbtqi-personer i 2017.* Hentet fra https://bufdir.no/globalassets/global/nbbf/kjonn_identitet/holdninger_til_lhbtqi_personer_i_2017.pdf
- Campbell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11(1), 31-39. <https://doi.org/10.1080/14675980050005370>
- Checchi, D. & De Paola, M. (2018). The effect of multigrade classes on cognitive and non-cognitive skills. Causal evidence exploiting minimum class size rules in Italy. *Economics of education review*, 67, 235-253.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.10.003>
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker : innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- De Bruin, A. M. T., Samuel, A. & Duñabeitia, J. A. (2020). Examining bilingual language switching across the lifespan in cued and voluntary switching contexts.

- Demagnet, J., Agirdag, O. & Van Houtte, M. (2012). Constrict in the School Context: The Impact of Ethnic School Diversity on the Quantity and Quality of Friendships. *The Sociological Quarterly*, 53(4), 654-675. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2012.01245.x>
- Døving, C. A. (2009). *Integrering : teori og empiri*. Oslo: Pax.
- Eckhoff, N. (1984). *Udelt/fådelte skole: ei kort innføring*. Sogndal: Sogndal Lærarhøgskule.
- Eide, B. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Elkins, L. E. & Peterson, C. (1993). Gender differences in best friendships. *Sex Roles*, 29(7), 497-508. <https://doi.org/10.1007/BF00289323>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Fri. (2020). Begreper. Hentet 14.07 2020 fra <https://www.foreningenfri.no/informasjon/begreper/>
- Gadamer, H.-G. (2009). Friendship and Solidarity (1999). *Research in Phenomenology*, 39(1), 3-12. <https://doi.org/10.1163/156916408X389604>
- Gilbrant, J. (2019a). Listhaug: - Vi ser en gettoisering av Oslo. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/listhaug---vi-ser-en-gettoisering-av-oslo/70848947>
- Gilbrant, J. (2019b). Slår alarm om nye Oslo-tall: - En totalt segregert by. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/slar-alarm-om-nye-oslo-tall--en-totalt-segregert-by/70744856>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grütter, J., Gasser, L., Zuffianò, A. & Meyer, B. (2018). Promoting Inclusion Via Cross-Group Friendship: The Mediating Role of Change in Trust and Sympathy. *Child Dev*, 89(4), e414-e430. <https://doi.org/10.1111/cdev.12883>
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2014). *Inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiberg, A. & Benestad, E. E. P. (2020). Kjønn - menneske. I *Store medisinske leksikon*. Hentet 13. juli 2020 fra https://sml.sn.no/kj%C3%B8nn_-_menneske
- Hermansen, A. S. & Birkelund, G. E. (2015). The impact of immigrant classmates on educational outcomes. *Social Forces*, 94(2), 615. <https://doi.org/10.1093/sf/sov073>
- Hilt, L. T. (2020). *Integrering og utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis* (1. utg., s. 19-54). Oslo: CappelenDamm.
- Ilstad, S. (2004). *Sosialpsykologi* (5. utg.). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jansson, F., Birkelund, G. E., Lillehagen, M. & Breiger, R. (2020). Segregation within school classes: Detecting social clustering in choice data. *PloS one*, 15(6), e0233677. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0233677>
- Jenssen, E. S. & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta Didactica Norge*, 3(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1040>
- Jenssen, E. S. & Roald, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlag.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.

- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 259-270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05>
- Kawabata, Y. & Crick, N. R. (2011). The significance of cross-racial/ethnic friendships: Associations with peer victimization, peer support, sociometric status, and classroom diversity. *Developmental Psychology*, 47(6), 1763-1775.
- Kirke, D. M. (2009). Gender Clustering in Friendship Networks: Some Sociological Implications. *Methodological innovations online*, 4(1), 23-36. <https://doi.org/10.1177/205979910900400103>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Integrering gjennom kunnskap*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjerings-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. Nr. 6 (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lessard, L., Kogachi, K. & Juvonen, J. (2019). Quality and Stability of Cross-Ethnic Friendships: Effects of Classroom Diversity and Out-of-School Contact. *A Multidisciplinary Research Publication*, 48(3), 554-566. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0964-9>
- Ljunggren, J. (2017). *Oslo : ulikhetenes by*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Luraas, C. B. (2017). *Opplevd inkludering. En studie av elever med utviklingshemming sin opplevelse av sosial inkludering i skolen* UiO, Oslo.
- Malcolm, K. T., Jensen-Campbell, L. A., Rex-Lear, M. & Waldrip, A. M. (2006). Divided we fall: Children's friendships and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(5), 721-740. <https://doi.org/10.1177/0265407506068260>
- McCormick, M. P., Cappella, E., Hughes, D. L. & Gallagher, E. K. (2015). Feasible, Rigorous, and Relevant: Validation of a Measure of Friendship Homophily for Diverse Classrooms. *The Journal of Early Adolescence*, 35(5-6), 817-851. <https://doi.org/10.1177/0272431614547051>
- McLeod, S., Verdon, S. & Theobald, M. (2015). Becoming Bilingual: Children's Insights About Making Friends in Bilingual Settings. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 385-402. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0148-7>
- Melamed, D., Sweitzer, M., Simpson, B., Abernathy, J. Z., Harrell, A. & Munn, C. W. (2020). Homophily and Segregation in Cooperative Networks, 125(4), 1084-1127. <https://doi.org/10.1086/708142>
- Melheim, K. (1998). *Arbeid i fådelt skule*. Oslo: Samlaget.
- Microsoft. (2020a). Microsoft Stream video-levering og nettverksoversikt. Hentet 14.03 2020 fra <https://docs.microsoft.com/nb-NO/stream/network-overview>
- Microsoft. (2020b). Security and Microsoft Teams. Hentet 13.03 2020 fra <https://docs.microsoft.com/en-us/microsoftteams/teams-security-guide>
- Microsoft. (2020c). Tillatelser og personvern i Microsoft Stream. Hentet 14.03 2020 fra <https://docs.microsoft.com/nb-no/stream/portal-permissions>
- Morken, I. (2017). Minoriteter, mangfold og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 65-89). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielson, M. G., Delay, D., Flannery, K. M., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2020). Does gender-bending help or hinder friending? The roles of gender and gender similarity in friendship dissolution. *Developmental Psychology*, 56(6), 1157-1169. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/dev0000930>

- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019:23. *Ny opplæringslov* (NOU 2019: 23). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Parris, L., Neves, J. R. & La Salle, T. (2018). School climate perceptions of ethnically diverse students: Does school diversity matter? *School Psychology International*, 39(6), 625-645. <https://doi.org/10.1177/0143034318798419>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rambaran, J. A., van Duijn, M. A. J., Dijkstra, J. K. & Veenstra, R. (2019). Peer victimization in single-grade and multigrade classrooms. *Aggressive Behavior*, 45(5), 561-570. <https://doi.org/10.1002/ab.21851>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robbins, C. K. & McGowan, B. L. (2016). Intersectional Perspectives on Gender and Gender Identity Development. *New Directions for Student Services*, 2016(154), 71-83. <https://doi.org/10.1002/ss.20176>
- Rogne, A. F., Andersson, E. K., Malmberg, B. & Lyngstad, T. H. (2020). Neighbourhood Concentration and Representation of Non-European Migrants: New Results from Norway. *European Journal of Population*, 36(1), 71-83. <https://doi.org/10.1007/s10680-019-09522-3>
- Rovelli, C. (2018). *Tid* (1. utg.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Røthing, Å. & Bjørnstad, E. (2015). Kompetanse for mangfold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03-04), 163-167.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet : om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Schackt, J. (2019, 20.11.2019). Kultur. Hentet 29.11 2019 fra <https://snl.no/kultur>
- Shelton, J. N., Trail, T. E., West, T. V. & Bergsieker, H. B. (2010). From strangers to friends: The interpersonal process model of intimacy in developing interracial friendships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(1), 71-90. <https://doi.org/10.1177/0265407509346422>
- Sias, P. M., Drzewiecka, J. A., Mearns, M., Bent, R., Konomi, Y., Ortega, M. & White, C. (2008). Intercultural Friendship Development. *Communication Reports*, 21(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/08934210701643750>
- Smit, R., Hyry-Belhammer, E. K. & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>

- Snævarr, S. (2017). *Vitenskapsfilosofi for humaniora : en kritisk innføring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse : teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Språkrådet & UiB. (2019). Bokmål og Nynorsk ordboka. I *Ordboka*. Universitetet i Bergen.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet 23.7 2020 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). 09537: Grunnskolar og elevar (prosent), etter skolestorleik, statistikkvariabel og år. I: Dataset. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/sq/10037638>
- Staver, A. B., Brekke, J.-P. & Søholt, S. (2019). Scandinavia's segregated cities – policies, strategies and ideals. I: Norwegian Institute for Urban and Regional Research, Oslo Metropolitan University.
- Storm-Mathisen, A. (2012). Samtaleintervjuet som diskurs : eksempler fra individuelle intervjuer og smågruppeintervjuer med unge tenåringer. I Elisabeth Backe-Hansen & I. Frønes (Red.), *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning* (s. 75-95). Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: Unesco.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige. Hentet 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Uthus, M. (2017). Et Helsefremmende Inkluderingsbegrep. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen : utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? - Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03-04), 168-180.
- Wright, P. H. (2016). Self-Referent Motivation and the Intrinsic Quality of Friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1(1), 115-130. <https://doi.org/10.1177/0265407584011007>
- Wright, P. H. & Scanlon, M. B. (1991). Gender role orientations and friendship: Some attenuation, but gender differences abound. *Sex Roles*, 24(9-10), 551-566. <https://doi.org/10.1007/bf00288413>
- Wæhle, E. & Tjora, A. (2019). Assimilering. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/assimilering>
- Yousefi, S. & Olsen, T. (2018). Her øker segregeringen mest i Norge. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/On7ywV/her-oeker-segregeringen-mest-i-norge>
- Østberg, S. (2003). *Muslim i Norge : religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1 – NSD (13.1.2020)

NSD Personvern

13.01.2020 11:44

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 402260 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet og alminnelige personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Vedlegg 2 – NSD (22.4.2020)

NSD Personvern

24.04.2020 14:06

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 402260 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 22.04.2020.

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

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 24.04.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Vedlegg 3 – Moderatorguide

Introduksjon

Uformelt

Velkommen og takk for at dokke ville delta, ser og hører dere meg?

Dette kommer til å være en uformell samtale mellom oss der temaet kommer til å være hvordan dere har det på skolen og tanker dere har om fellesskapet ved skolen. Jeg kommer til å stille noen spørsmål, men planen er at dere kan snakke mest sammen, for dere er tross alt ekspertene på hvordan det er på skolen. Her er jeg ikke ute etter riktige svar men deres meninger og tanker.

Jeg kommer til å ta opp denne samtalen, men jeg kommer til å gi dere falske navn, skrive det dere sier over på papir og sletter lydfilene så snart det er gjort. Ingen andre enn de som er her kommer til å høre det dere sier. Jeg har også taushetsplikt som gjør at jeg ikke kan fortelle noe av det dere sier videre til andre. Det dere sier kan bli brukt i en oppgave, men det vil da være med falske navn og uten kobling til dere eller skolen. Dokke har også rett til å trekke dokke fra undersøkelsen etter intervjuet er gjennomført.

Har dere noen spørsmål?

Flere av de spørsmålene jeg har er rettet mot vanlig skole, ikke nødvendigvis den hverdagen som er nå.

Sei i fra om dokke ikkje forstår meg, vant til det, vestlending.

Virker det greit?

Da starter vi opptaket om 3 – 2 – 1 – opptak.

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Skole (overordnet)	Hva er bra med å gå på skole på [Sted]? Hva liker du mest/gleder deg mest til, av ting som skjer på skolen?	Hvorfor? Forskjeller fra større skole? Hva liker dere med skolen? Friminutt Undervisning Timer Fellesskap Aktiviteter
Skole (system/struktur)	Hva gjør at dere trives på skolen?	Tror dere det kommer fra skolen eller de andre elevene Lærere?

	<p>Hva skal til for at man føler seg velkommen?</p> <p>Føler dere at alle blir tatt vare på/ er velkommen på skolen?</p> <p>Noe som kunne gjøres for at flere kunne blitt tatt vare på?</p>	<p>Omsorg</p> <p>Hva tror dere gjør at elever føler seg tatt varepå?</p> <p>Hva føler du at skolen gjør for at du skal føle deg som en del av skolen?</p>
Undervisning	Hva liker dere best å gjøre i timene?	<p>Får dere gjort dette mye?</p> <p>Føler dere at skolen/undervisningen passer til dere?</p> <p>Aktiviteter</p>
Vennskap	Hva mener dere er et godt vennskap?	<p>Hva gjør noen til en god venn?</p> <p>Hva tenker dere?</p> <p>Hva gjør at dere kaller noen en venn?</p>
Sosiale grupper	<p>Hva tenker dere er trengs for å føle seg hjemme/tilhøre i en gruppe?</p> <p>Jeg ser at de fleste sitter sammen med klassen sin i matfri, men hva skjer med disse gruppene etter man har spist?</p> <p>Hva bruker dere å gjøre i friminuttene?</p>	<p>Krav til medlemmer, følelser.</p> <p>Finnes det noen grupper på skolen?</p> <p>Fortsetter man å være i klasser?</p> <p>Hvordan tenker dere at disse gruppene har oppstått?</p> <p>Hvorfor tror dere at disse gruppene finnes?</p> <p>Aktiviteter (leker, sosiale media)</p> <p>Grupperinger</p> <p>Interesser</p>

		<p>Finnes det grupper? Blandes klasser?</p> <p>Hva gjør andre?</p>
Klasser	Hva liker dere ved klassen deres?	<p>Hva gjør dette</p> <p>Kamerater</p> <p>Fag</p>
<p>Språk</p> <p>(Bare relevant til barn av innvandrere)</p>	Jeg merker at flere ofte bytter mellom norsk og [morsmål], når er det dere bytter språk?	<p>Hvilke situasjoner?</p> <p>Med hvem?</p> <p>Hva snakker dere hjemme?</p> <p>Språk</p> <p>Skole</p>
Corona	Hvordan opplever dere at stengingen av skolen påvirker dere?	<p>Selvisolasjon</p> <p>Aktiviteter</p> <p>Hva gjør dere for å være sosiale?</p> <p>Hva synes dere om det?</p> <p>Hva tenker dere om det skolen gjør?</p> <p>Sosiale media</p>

Vedlegg 4 – Informasjonsskriv A (17.12.2019)

Informasjon om forskningsprosjektet

”Språkutvikling og deltakelse i et flerspråklig oppvekstmiljø”?

Formål

Dette er et spørsmål til deg som forelder/foresatt om å samtykke til at ditt barn kan delta i forskningsprosjekter på skolen. Formålet med forskningen er å finne ut hvordan vi kan jobbe for å styrke og videreutvikle skolens arbeid med elevers språkutvikling og deltakelse i det flerspråklige oppvekstmiljøet ved skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Som en del av universitetsskolesamarbeidet, vil noen forskere fra lærerutdanningen ved Nord universitet gjennomføre noen prosjekter for å utvikle kunnskap rundt temaene språkutvikling og deltakelse i skolen. Leder for prosjektet er førsteamanuensis Hege Myhre. Hun arbeider som lærer og skoleforsker ved lærerutdanningen i Levanger

Hvorfor får dere spørsmål om å delta?

Skolen deres er interessant fordi den har så stor andel elever og foreldre fra ett innflytterland. Det er en ganske liten skole, og vi ønsker å komme i kontakt med elever ved skolen, såfremt de ønsker å delta, slik at de får uttale seg om hvordan de opplever arbeidet med elevers språkutvikling og deltakelse, og hvordan elever ønsker at skolen skal arbeide med dette framover.

Hva innebærer det å delta?

De som forskes på i prosjektet, er valgt ut med tanke på å få god informasjon om hvordan vi skal

utvikle læringsaktivitetene videre, med tanke på å få bedre språkutvikling og deltakelse blant elevene i skolen. Vi ønsker å forske på dette fordi vi mener elevers språklige utvikling og deres muligheter til å delta aktivt i skolen og samfunnet for øvrig, henger nøye sammen.

Vi vil:

- gjennomføre observasjoner i klasserommene ved at ansatte fra lærerutdanningen deltar i undervisningen og observerer læringsaktiviteter. Noe av observasjonen kan det bli aktuelt å filme med videokamera. Dette gjelder spesielt i forbindelse med et konkret undervisningsopplegg om bildebøker som er planlagt gjennomført på småtrinnet. I dette prosjektet ønsker vi å filme elevene mens de snakker sammen om bøkene i ulike grupper,

dette for å få mest mulig informasjon om den språklige samhandlingen mellom elever. Gruppene blir sammensatt slik at kun de som har samtykket til å bli filmet, blir med på filmen.

- planlegge og gjennomføre ulike undervisningsaktiviteter i samarbeid med lærerne.
 - gjennomføre spørreskjemaundersøkelser og intervjuer med noen av elevene.
- Intervjuene vil som regel vare mellom 30 minutter og en time.

Det er mulig å velge å være med på deler av prosjektet, jf. svarslipp på siste side i dette informasjonsskrivet.

Deltagelsen i studien vil være basert på at den skal være koblet til elevenes læringsaktiviteter og at det skal være en positiv opplevelse for elevene å delta. Vi som er skoleforskere, har plikt til å ivareta elevene både under gjennomføringen av datainnsamlingen og knyttet til hvordan vi behandler opplysningene som kommer fram. Det skal ikke ha noen negative følger for den enkelte å delta i studien.

Forskningsprosjektet omfatter også elevenes foreldre/foresatte, samt lærere og ledelse ved skolen. Egen informasjon blir sendt til dem, og foreldre/foresatte må også godkjenne egne barns deltakelse.

Hva skjer med informasjonen vi samler inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon som blir samlet inn i prosjektet vil være tilgjengelig for prosjektgruppen (noen få ansatte ved lærerutdanningen) som er knyttet til forskningen. All informasjon om deltagerne vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta. Hvis dere velger å samtykke til deltagelsen, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger blir anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke ha noen betydning for deres forhold til skolen i framtida.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.

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

All informasjon blir anonymisert og behandlet konfidensielt. Ingen kontaktopplysninger blir oppbevart synlig for andre. Ingen deltagere vil nevnes ved navn.

Det er bare oss i forskningsgruppa for dette prosjektet (ca. 10 personer) som vil ha tilgang til å behandle informasjonen som samles inn gjennom observasjoner og intervjuer.

Det vil kunne skrives bokkapitler eller vitenskapelige artikler, og holdes foredrag om kunnskapen som utvikles gjennom prosjektet. Da vil all informasjon være anonymisert.

Den som ønsker det, kan gjennom å ta kontakt med prosjektleder Hege Myhre få innsyn i hvordan vi som forskere har tolket og analysert det som har kommet fram, samt hva som skal formidles i bøker og artikler.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.6.2022. Eventuelle lydopptak fra intervjuer og videoopptak fra undervisning vil slettes før den tid. Utskrifter fra intervjuer og observasjoner vil kunne oppbevares lengre, slik at vi kan ha mulighet for oppfølgingsstudier. Det vil ikke være mulig å kjenne igjen personer i dette materialet, og det er kun de forskerne som har deltatt som vil ha tilgang til materialet.

Dine rettigheter

Så lenge eleven kan identifiseres i datamaterialet, har dere rett til:

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med regelverket for personvern.

Dersom dere samtykker til deltagelse, men har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder Hege Myhre, tlf. nr. 74022533 eller mailadresse: hege.myhre@nord.no

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning, kunst og kulturfag, ved Hege Myhre, hege.myhre@nord.no /74022533.
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, toril.i.kringen@nord.no / 74022750.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Språkutvikling og deltagelse i et flerspråklig oppvekstmiljø, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på individuelt intervju
- å delta på gruppeintervju
- å delta i spørreundersøkelse
- å delta i observasjoner
- å delta i video-observasjon
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til oppfølgingsstudier

Jeg samtykker til at opplysningene behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.6.2022.

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Vedlegg 5 - Informasjonsskriv B (31.3.2020)

Invitasjon til intervju om inkludering

Hei [Deltaker]

Mitt navn er Ole-Christian Torheim. Jeg er masterstudent ved Nord Universitet og ønsker å invitere deg til å delta på en samtale sammen med meg og [Meddeltaker] (fra klassen din), [dag] klokka [tidspunkt]. Samtalen gjennomføres på Teams og du vil ha fått en invitasjon til rommet. Du kan også bruke linken som er nederst i denne eposten.

Samtalen handler om inkludering og kommer til å vare i cirka 30- 60 minutter. Det er best om du sitter et sted der du ikke blir forstyrret. Om du eller din foresatte har noen spørsmål så kan du ta kontakt med meg ved å svare på denne eposten.

Med vennlig hilsen

Ole-Christian Torheim