



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Regine Bjønnes Gilberg

Masteroppgave

Hvilke faktorer er viktig for flerkulturelle elevers
opplevelse av tilhørighet til skolen?

Which factors are important for multicultural students' sense of
belonging to school?

Master i tilpasset opplæring

2023

Alle mennesker behøver å føle at de tilhører et sted. Et sted hvor vi slipper å forklare, forsvare eller spørre. En plass og ikke minst en gruppe hvor vi kjenner oss selv igjen i tenkemåten og oppførsel, og hvor vi ser oss selv i andre. Et sted hvor folk forstår, anerkjenner og aksepterer oss for den vi er.

Lill Salole (2020, s. 117)

«Bare det å skulle ha blyanter i forskjellige hudfarger eller snakke om at vi har forskjellige hudfarger og forskjellig hår, kultur, land. Vi er bare mennesker. Det barnet som da sitter og ser på, vil føle seg mer hjemme og en tilhørighet. Ja, de vil føle at de passer inn».

Deltakeren Iris

Forord

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring er en avslutning på to lærerike år ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Jeg startet på masterløpet for å tilegne meg ny kunnskap og nye perspektiver på temaer innenfor mangfold og inkludering. Etter å ha fordypet meg i disse temaene, sitter jeg igjen med ny kunnskap samt en viktig bevissthet vedrørende tematikken, som jeg kommer til å ta med meg videre inn i læreryrket.

Å skrive master har vært som en berg- og dalbane, med opp- og nedturer. Likevel er jeg takknemlig for alt jeg har lært gjennom denne perioden, og er stolt over å presentere masteroppgaven min. Dette er en tematikk jeg mener burde få et større fokus i skolen. Dermed håper og tror jeg at funnene i denne studien vil være til nytte!

Det er mange jeg ønsker å takke for bidrag og støtte gjennom masterperioden. Først og fremst vil jeg takke Jonas Yassin Iversen. Du har vært en trygg og god veileder i arbeidet, ved å komme med gode innspill, engasjert deg i tematikken og motivert meg gjennom hele masterprosessen. En annen stor takk går til hver og en av ungdommene jeg intervjuet. Jeg setter veldig stor pris på åpenheten, og at dere har delt deres erfaringer med meg om ulike opplevelser med å være flerkulturell. Det hadde ikke blitt denne oppgaven uten dere, så det er jeg veldig takknemlig for! Jeg må også takke mine studievenninner for god støtte og utallige timer sammen på ulike bibliotek. Jeg vil også si tusen takk til alle dere som har korrekturlest! Helt til slutt vil jeg takke venner, familie og kollegaer for oppmuntrende ord og at dere har heiet på meg!

God lesing!

Oslo, september 2023

Regine Bjønnes Gilberg

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvilke faktorer seks flerkulturelle elever vektlegger for å oppleve tilhørighet til skolen. I takt med økt innvandring, har skolene i Norge blitt mer flerkulturelle. Til tross for at offentlige styringsdokumenter fremmer en inkluderende skole som skal anerkjenne elevenes kulturer, og ha et ressursperspektiv på flerkulturelle elever, viser forskningen at elever ønsker mer synliggjøring av deres kultur i skolen. I tillegg viser tidligere forskning at lærere opplever å ha lite kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for flerkulturelle klasserom, for å oppnå at elever opplever en følelse av tilhørighet.

Studien har gjennom en kvalitativ tilnærming gjennomført semistrukturerte dybdeintervjuer med seks flerkulturelle ungdomselever. Datamaterialet er gjennom en hermeneutisk analyse drøftet opp mot tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk: sosialisering, kunnskapskilder og identitetskilder. Disse teoretiske perspektivene blir anvendt i en helhetlig sammenheng, for å belyse ulike aspekter ved hvilke faktorer flerkulturelle elever fremmer som viktige for opplevelsen av tilhørighet til skolen.

Funnene viser særlig fem sentrale faktorer som er viktig for deltakernes opplevelse av tilhørighet: en inkluderende lærer, bygge bro til elevenes kunnskaps- og identitetskilder, synliggjøring av flerkulturaliteten i klasserommet, betydningen av en flerkulturell skole og åpenhet. I tillegg viser funnene flere eksempler der deltakerne kan oppleve en manglende tilhørighet, gjennom blant annet fordommer, rasisme, liten anerkjennelse av deltakerens kultur på skolen og en opplevelse av forskjellsbehandling av hvilke kulturer som fremmes. Dette kan føre til at deltakerne opplever et utenforskap, mister motivasjonen til å være på skolen og kan oppleve lærevansker. Resultatene fra studien fremhever derfor viktigheten av å jobbe mot en tilhørighetsfølelse for flerkulturelle elever på skolen.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study has been to investigate which factors six multicultural students emphasise in order to feel belonging in school. In line with increased immigration, the schools in Norway have become more multicultural. Despite public governance documents promoting an inclusive school which is to acknowledge the students' cultures and have a resource perspective on multicultural students, research shows that students want more visibility of their cultures in school. In addition, previous research shows that teachers experience having too little knowledge about how to facilitate for the multicultural classroom to achieve students' experiencing a feeling of belonging.

The study has through a qualitative approach conducted semi-structured in-depth interviews with six multicultural youth students. The data material is through a hermeneutic analysis discussed against previous research and the study's theoretical framework: socialisation, Funds of Knowledge and Funds of Identity. These theoretical perspectives are applied in an overall context, to shed light on different aspects of which factors multicultural students promote as important for the experience of belonging in school.

The findings show especially five central factors that are important for the participants' experience of belonging: an inclusive teacher, building bridges to the students' Funds of Knowledge and Funds of Identity, visibility of the multiculturalism in the classroom, the importance of a multicultural school, and openness. In addition, the findings indicate that the participants can experience a lack of belonging are made evident, among others through prejudice, racism, little acknowledgement of the participants' culture in school and an experience of differential treatment of which cultures that are promoted. This can lead to the participants experiencing social exclusion, lose motivation to be at school and can experience learning difficulties. The results of the study therefore show the importance of working toward a feeling of belonging for multicultural students in school.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Norsk sammendrag.....	ii
Engelsk sammendrag.....	iii
1.0 Innledning.....	s.1
1.1 Begrepsavklaringer.....	s.2
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	s.3
1.2 Offentlige styringsdokumenter.....	s.4
1.3 Egen erfaring.....	s.7
1.4 Tidligere forskning.....	s.8
1.5 Formål, avgrensning og problemstilling.....	s.11
1.6 Oppgavens struktur.....	s.13
2.0 Teoretisk rammeverk.....	s.14
2.1 Tilhørighet.....	s.14
2.2 Sosialisering.....	s.15
2.2.1 Sosialisering og kvalifisering.....	s.16
2.2.2 Sosialiseringsfaktorer.....	s.18
2.2.3 Sosialiseringprosesser.....	s.20
2.2.4 Assimilerende og integrerende sosialiseringforløp.....	s.22
2.3 Kunnskaps- og identitetskilder.....	s.23
2.3.1 Kunnskapskilder.....	s.24
2.3.2 Identitetskilder.....	s.26
3.0 Vitenskapsteori og metode.....	s.29
3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv.....	s.29
3.2 Valg av metodisk tilnærming og forskningsdesign.....	s.31
3.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	s.32
3.3.1 Utforming av intervjuguiden.....	s.33
3.3.2 Utvalg.....	s.34
3.3.3 Gjennomføring av intervjuene.....	s.36
3.4 Bearbeiding av datamaterialet.....	s.36
3.4.1 Transkribering – fra tale til tekst.....	s.36
3.4.2 Hermeneutisk analyse.....	s.37

3.5 Etiske hensyn.....	s.39
3.5.1 Forskerrollen.....	s.40
3.5.2 Forske på flerkulturell ungdom.....	s.41
3.5.3 Forskningsetiske retningslinjer.....	s.42
3.7 Prosjektets kvalitet.....	s.43
4.0 Presentasjon av funn.....	s.46
4.1 Opplevelsen av å være flerkulturell.....	s.46
4.1.1 Opplevelse av kulturforskjeller – balanse mellom skole og hjem.....	s.47
4.1.2 Rasisme og fordommer - «Jeg føler at i Norge er på en måte rasisme veldig gjemt».....	s.49
4.2 Lærerens betydning - «de er jo med oss på veien fra vi er barn til vi er voksne».....	s.53
4.2.1 Lærerens betydning for tilhørighet.....	s.53
4.2.2 Den gode læreren.....	s.54
4.3 Synliggjøring av det flerkulturelle på skolen.....	s.56
4.3.1 Synliggjøring av det flerkulturelle i klasserommet.....	s.57
4.3.2 Anerkjennelse av morsmålet.....	s.61
4.4 Kulturell og geografisk tilhørighet – «andre som meg».....	s.62
4.5 Oppsummering av funn.....	s.66
5.0 Drøfting.....	s.68
5.1 Utfordringer med manglende tilhørighet.....	s.68
5.2 Faktorer som fremmer tilhørighet.....	s.73
6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner.....	s.79
7.0 Litteraturliste.....	s.82
8.0 Vedlegg.....	s.94
Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt.....	s.86
Vedlegg 2: Informasjonsskriv.....	s.88
Vedlegg 3a og b: Samtykkeerklæringer fra elever og foresatte.....	s.90
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	s.91

Tabeller

Tabell 1: Sosialiseringprosesser

Tabell 2: Transkripsjonstegn

Tabell 3: Kategorier og koder

1.0 Innledning

Selv om Norge alltid har vært et flerkulturelt land, har antall innvandrere mer enn tredoblet seg i løpet av de siste 20 årene. I starten av 2022 hadde mer enn en million mennesker som bor i Norge innvandrerbakgrunn. Alle disse representerer over 200 ulike land (IMDI, 2022). Statistisk sentralbyrå definerer innvandrere som «personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre» (SSB, 2019). I 2023 viser tallene fra SSB at 16 prosent av totalbefolkningen i Norge er innvandrere, og 3,9 prosent av totalbefolkningen er norskfødte med innvandrerforeldre (SSB, 2023).

Denne tilstrømmingen av mennesker vil naturlig nok komme til syne på skolen, ved at elevmassen blir stadig mer flerkulturell. På skolen møtes alle barn og unge med sine ulike kulturelle bakgrunner og erfaringer (Aasen, 2012, s. 38; Spernes, 2020, s. 62). Skolen er et samlingspunkt, der man som elev må forholde seg til ulike sosiale settinger. Noen elever vil også kunne møte på andre verdier, væremåter, normer og regler enn de er kjent med (Aasen, 2012, s. 38; Sand, 2020, s. 110). Dermed vil skolen være en viktig arena for sosialisering og identitetsutvikling for nyankomne barn og barna som er etterkommere av innvandrerforeldre (Hoëm, 2010). Disse barna blir definert som flerkulturelle elever i denne oppgaven. Målet med studien er å belyse deltakernes opplevelse av skolehverdagen og hvilken betydning det har å si for deres opplevelse av tilhørighet til skolen. Jeg har valgt å ha et fokus på opplevelsen av tilhørighet, da det er en sentral faktor for å trives på skolen (Salole, 2020, s. 117). Bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om denne tematikken er et ønske om å få mer kunnskap om hva skolen og lærerne kan gjøre for å skape en tilhørighetsfølelse for flerkulturelle elever. Som hvit, etnisk norsk lærer, kan jeg ikke sette meg inn i denne opplevelsen selv. Jeg ønsker dermed å fremheve flerkulturelle elevers stemmer i denne i denne studien, for å få mer kunnskap.

Flere tidligere studier viser at lærere og skoler opplever at det mangler kunnskap på dette feltet (Hancock et. al. 2021, s. 18, Gilde & Volman, 2021, s. 673, Strand et. al., 2017, s. 117). Det har også kommet frem i tidligere forskning at elever ønsker mer erfaringsdeling og fokus på deres kultur på skolen (Strand et. al, 2017, s. 124). Disse forskningsfunnene reflekterer mine egne erfaringer som lærer i grunnskolen, da jeg selv har opplevd lite informasjon om hvordan vi skal tilrettelegge for det flerkulturelle klasserom. Det har blitt vist at flerkulturelle

elever klarer seg best på skolen når de opplever anerkjennelse både kulturelt og språklig (Lund, 2017, s.20).

Dette kapittelet vil først redegjøre for sentrale begreper, for en bedre forståelse av studien. Videre vil jeg gi en innføring i bakgrunn for valg av tema. Jeg vil utforske hva som belyses om flerkulturelle elever i offentlige styringsdokumenter, da disse dokumentene setter føringer for hvordan skolen skal drives. Her vil det også vises til hvordan studien kan knyttes til tilpasset opplæring. Videre vil jeg belyse egen erfaring fra studiet, praksis og jobben som lærer, da det er relevant for hvorfor jeg har valgt å skrive om flerkulturelle elever. Til slutt vil tidligere forskning om dette feltet bli fremhevet, da det er relevant å sammenligne opp mot mine funn. Etter å ha redegjort for disse punktene som en bakgrunn for studiens relevans, vil formålet og problemstillingen forklares.

1.1 Begrepsavklaringer

For å få en god forståelse av essensen i oppgaven, er det nødvendig å tydeliggjøre fire sentrale begreper som blir brukt gjennom hele oppgaven. Det er *kultur*, *navigere mellom ulike kulturer*, *flerkulturell skole* og *flerkulturell elev*.

Det finnes mange ulike definisjoner for begrepet kultur. Jeg har valgt å bruke Spernes (2020) sin definisjon. Hun definerer begrepet *kultur* som både ytre og indre kjennetegn som gjennom ulike kommunikasjonsformer, skaper vår forståelse av verden, et fellesskap og en avstand mellom mennesker. Ytre kjennetegn kan være kleskoder og matvaner, mens indre kjennetegn kan være verdier og holdninger. Hun presiserer at kultur er dynamisk ved at den er i kontinuerlig forandring gjennom hver enkelt sin sosialisering i samfunn og hjem (Spernes, 2020, s. 99). Skrefsrud (2022, s. 97) viser til viktigheten av å huske på at når man snakker om kultur, skal man lære om hver enkelt sin kultur, og ikke regne med at alle som tror på den religionen eller er fra det landet har samme levesett. Dermed ønsker jeg å presisere at jeg henviser til den enkelte deltaker sin opplevelse av kultur. Når jeg her skriver om en deltaker med en far fra Vest-Afrika, snakker jeg ikke om en generell vest-afrikansk kultur, men den enkelte deltakeren sin kultur.

Å *navigere mellom ulike kulturer* betyr dermed å navigere mellom ulike forståelser av verden. Det vil si at hver kultur har sin referanseramme med ytre og indre kjennetegn. Her ønsker jeg

å presisere at referanserammen trenger ikke å være veldig ulik. Det vil variere ut ifra hvilke kulturer man navigerer imellom. En *flerkulturell skole*, brukes om en skole der en viss prosentandel er elever med innvandrerbakgrunn (Spernes, 2020, s. 62). Med bakgrunn i dette, vil definisjonen av *flerkulturell elev* i denne oppgaven, være en elev med innvandrerbakgrunn eller som har foreldre med innvandrerbakgrunn. Selv om kulturbegrepet kan problematiseres, opplever jeg likevel begrepet som nyttig for å kunne beskrive elevgruppen jeg ønsker å undersøke i masteren. Det er et kjent begrep og deltakerne i studien fortalte at de ser på seg selv som flerkulturelle, fordi de har en tilhørighet til Norge og opprinnelseslandet sitt eller foreldrenes hjemland.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Enhets skolen i Norge har hatt et fokus på å være en skole som er felles for alle, ved at alle har rett til en lik utdanning. Tanken bak enhets skolen er at den skal være sosialt utjevne og samlende med tanke på tro, etnisk bakgrunn, kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og geografisk tilhørighet (Lund, 2017, s. 14). Da enhets skolen gradvis vokste frem fra midten av 1800-tallet, var holdningen at alle på skolen skulle ha like muligheter til å kunne lykkes, ved at alle barn hadde adgang til det samme kulturelle og språklige fellesskapet (Engen, 2014, s. 57). Etter at Norge ble et selvstendig land, ble det fokus på nasjonalisme for å samle folket. Norge skulle ha en felles kultur og ett språk, noe som også preget skolen. Til tross for at dette har vært målet med enhets skolen, førte dette til at flerkulturelle lenge har blitt marginalisert. I senere har skolens fokus gått over til en inkluderende skole, der skolen skal ha et fokus på og anerkjenne flere kulturer og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed er det viktig å ha et ressursperspektiv på flerkulturaliteten i skolen, slik Lund (2017, s. 12) fremhever:

Skal vi få en skole der mangfold virkelig oppleves som en ressurs både av og for alle, er det ikke nok at skolen klarer å forholde seg til mangfoldet, den må kunne fremelske ulikhet og legge til rette for dette både på skoleledernivå og innenfor den praksis som utøves av den enkelte lærer.

Lund (2017, s. 12)

Utsagnet til Lund (2017) forklarer at en lærer ikke bare må si at man ser på flerkulturalitet som en ressurs, men faktisk vise det gjennom egen praksis. I min studie, er det interessant å se om flerkulturelle elever opplever at læreren og skolen har et ressursperspektiv på deres kultur

og anerkjenner denne kulturen. Dette kan ha en betydning for deres opplevelse av tilhørighet til skolen. I en del områder i det norske samfunnet, kan man leve etter kun sin kultur, men på skolen møtes mange kulturer sammen (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 141). Hauge (2014, s. 27) formidler at skolen bidrar til elevene sin perspektivutvidelse og identitetsutvikling. En sentral del av dette er at alle elever skal kunne kjenne seg igjen i skolemiljøet, noe skolen gjør ved å bygge på elevene sine kunnskaper og erfaringer, som vil bidra til å gi dem en identitetsbekreftelse.

Det å bygge på elevene sine kunnskaper og erfaringer, vil ha betydning for flerkulturelle elever sin opplevelse av å bli anerkjent for den de er (Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Engen, 2014; Aasen 2012). I denne studien ønsket jeg å undersøke hvordan denne deltakelsen i skolen oppleves for flerkulturelle elever, og om de opplever å bli anerkjent for den de er, da det har betydning for opplevelsen av tilhørighet. Jeg ønsker at du som leser skal se for deg en bro som går mellom skole og hjem. Broen skal binde skole og hjem sammen i stedet for å kun være to separate plasser. Skolen og læreren skal bygge denne broen, der målet er at elevene skal oppleve en tilhørighet på skolen. Skolen skal være en arena som føles trygg, der de opplever å være en del av fellesskapet og opplever mestring. Her skal alle elever ønske å være. Ny forskning fra 2023 viser at jo bedre elevene har det på skolen, desto mer mestring opplever de i fagene (Sigmundsson et. al., 2023, s. 10). Hvordan skal denne broen bygges? Det spør jeg flerkulturelle elever om i denne studien.

1.2 Offentlige styringsdokumenter

Skolen og lærerne alene, kan ikke bestemme hvordan de skal tilrettelegge for flerkulturelle elever i skolen. For å kunne bygge en bro mellom skole og hjem, som skal skape en tilhørighetsfølelse hos eleven, må læreren tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Tilpasset opplæring er sentralt å vise til, da det er pålagt i opplæringsloven § 1-3 at «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte elev...» (Opplæringsloven, 1998). Læreplanen har stor innflytelse på lærernes arbeid, fordi måten opplæringen skal skje i det norske utdanningssystemet styres av utdanningspolitiske styringsdokumenter, slik som læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det norske utdanningssystemet blir stadig mer flerkulturelt, og siden styringsdokumentene legger føringer for hvordan skolen drives, er det interessant og relevant å se på innholdet. Da spesielt hva som har betydning for flerkulturelle elever. Gjennom dette kapittelet vil jeg vise til Olsen

& Haug (2022) sine fire aspekter for å oppnå inkludering i det flerkulturelle klasserom. Deretter vil prinsippet om tilpasset opplæring blir presentert, før jeg til slutt vil vise til relevante utdrag som belyser flerkulturelle elever i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et gjennomgående flerkulturelt ressursperspektiv og sitatene jeg har valgt å fremme i dette kapitlet, illustrerer et større mønster i læreplanverket.

Tilpasset opplæring er et grunnleggende prinsipp for opplæringen (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Det vil si at man som lærer må tilpasse undervisningen ut ifra hvilken bakgrunn og forutsetninger elevene kommer med. Det forventes at lærere skal få alle elevene i klassen til å oppleve mestring og å bli sett, noe som er en av de største utfordringene lærerne har i jobben sin. Dette skal gjøres gjennom nettopp det som kalles «tilpasset opplæring». Tilpasset opplæring fremhever at alle elever skal få en opplæring som passer for hver enkelt, der de skal oppleve både et sosialt og faglig utbytte (Olsen & Haug, 2022, s. 11). Begrepet kan deles inn i en smal og vid forståelse. Den smale er rettet mot små grupper eller enkeltelever, der man skal sette inn tiltak og legge til rette for læringsinnhold og arbeidsmåter som passer for hver enkelt. I den vide forståelsen, skal fokuset være på at opplæringen skal passe for hele fellesskapet i en gruppe eller klasse (Olsen & Haug, 2022, s. 22). Det vil si at læreren må tilpasse for den enkelte elev og skape et klassemiljø der det er rom for alle. Paragraf § 1-1 viser til at gjennom opplæringen på skolen, skal elevene få innblikk i det kulturelle mangfoldet og vise respekt for hver enkelt (Opplæringsloven, 1998). Læreren har som oppgave å tilpasse opplæringen til elevfellesskapet, slik at hver elev opplever mestring og tilhørighet, i tillegg til at hele klassen i fellesskap får utvidet sine kunnskaper og forståelse om hverandres likheter og forskjeller, både kulturelle og språklige. Alle disse forskjellene skal oppfattes som en ressurs og berikelse for hele fellesskapet (Olsen & Haug, 2022, s. 97-98).

Skolen må jobbe for et inkluderende fellesskap for å ha en skole der alle barn og unge har like muligheter, uavhengig av kulturell, sosial og språklig bakgrunn (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 7), der alle elever skal oppleve å tilhøre en klasse eller gruppe (Olsen & Haug, 2022, s. 100). Det er deltakelse i det sosiale samspillet som her blir vektlagt. Olsen og Haug (2022, s. 100) har fremhevet Haug sine fire aspekter for å oppnå inkludering, og knyttet det til det flerkulturelle klasserommet. Jeg har valgt å ta med inkludering, da målet med en inkluderende skole har vært tett knyttet opp mot begrepet om tilpasset opplæring (Engen, 2014, s. 57). I tillegg til at inkludering gjenspeiler målet om tilhørighet. Det første aspektet for å oppnå inkludering er å *sikre fellesskapet*. Det går ut på å sikre å tilpasse opplæringen innenfor

klasserommet, der elevene skal utvikle gode holdninger til det kulturelle og språklige mangfoldet. Det skal bli et trygt rom. Det andre aspektet er å *sikre deltakelse*, som viser til si at alle skal ha mulighet til å bidra og delta i fellesskapet. Her må læreren sikre at undervisningsspråket blir forståelig og at man sikrer å bygge bro til elevenes forkunnskaper, slik at alle har mulighet til å delta (Olsen & Haug, 2022, s. 100-101). I deltakelsen er det spesielt viktig å tenke på flerkulturelle elever når det kommer til språkferdigheter og tidligere kunnskap, for å sikre at de også kan delta i like stor grad.

Det tredje aspektet er å *sikre medvirkning*, som handler om at alle skal bli hørt. Her må lærerne ha en anerkjennende holdning til familiens kulturelle og språklige bakgrunn, for å skape en god relasjon mellom skole og hjem. I tillegg er det viktig for at læreren får et innblikk i og en forståelse av hvilke ressurser og erfaringer eleven og familien har, noe som er viktig for elevens opplæring (Olsen & Haug, 2022, s. 101-102). Det siste aspektet er å *sikre utbytte*. Det vil si at det faglige innholdet må være gjenkjennelig for alle elever, slik at de opplever at deres egen bakgrunn og erfaringer er en ressurs (Olsen & Haug, 2022, s. 102-103). Alle disse aspektene er relevant å ha med videre, når man skal se på sosialiseringsteorien og kunnskaps- og identitetskildene.

Begrepet «tilhørighet» brukes flere ganger i Overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), i den kontekst at det blir sett på som et mål for elevene å oppnå. Dette var relevant å undersøke med tanke på min studie, og jeg har dermed gjort et utvalg av sentrale sitater fra Overordnet del, for å belyse hvordan skolen skal jobbe med å oppnå tilhørighet. Overordnet del fremhever at «Når barn og unge møter respekt og anerkjennelse i opplæringen, bidrar dette til en opplevelse av tilhørighet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Her ser man tydelig et mål om å oppleve tilhørighet, gjennom at elevene skal lære å forstå at alle har en plass i fellesskapet ved å vise respekt for forskjellighet. Videre står det at:

Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

Igjen synliggjøres en bevisst bruk av begrepet tilhørighet, der flerkulturalitet fremmes som en ressurs. Det understrekes at skolen må tilrettelegge godt nok, slik at elevene opplever tilhørighet. Videre står det at «Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Det belyser at for å oppleve en tilhørighet er det viktig å ha noe til felles. I en skolesammenheng vil det si at læreren må legge til rette for at skolehverdagen oppleves kjent og forståelig for alle elevene. «En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Denne tilsier at lærere og skolen skal ha et fokus på å lære om ulike kulturer og ulike leveste. Disse sitatene viser et gjennomgående mønster i Overordnet del, om at tilhørighet er viktig for elevene.

For å lykkes med en opplevelse av inkludering, viser overordnet del til at «skolen bygge et godt læringsmiljø og tilpasse undervisningen i samarbeid med elevene og hjemmene.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette er relevant for denne oppgaven, da denne setningen kan forbindes til mitt teoretiske rammeverk om sosialisering og kunnskaps-og identitetskilder. Videre viser overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5) at skolen har et ansvar om å gi elever en kulturell og historisk innsikt, for å ivareta deres identitetsutvikling. Her har skolen og læreren har et ansvar for å lære elevene om ulike kulturer og til å bidra slik at alle elevene har mulighet til å utvikle sin identitet. Det understrekes også verdien av å kunne beherske flere språk, og at det skal bli sett på som en ressurs i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Overordnet del viser også til et tydelig prinsipp om at alle elever skal oppleve lik behandling og ingen skal utsettes for diskriminering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4)

1.3 Egen erfaring

Gjennom masterstudiet i tilpasset opplæring, har jeg lest flere artikler som har gitt meg nye perspektiver på den flerkulturelle skolen, som er noe av grunnen til at jeg valgte å skrive om flerkulturelle elever. Inntrykket mitt fra praksis, og etter å ha opparbeidet meg kompetanse fra læreryrket, er at det forventes at elever med foreldre fra et annet land, eller at elevene som selv er født i annet land, nesten skal assimileres inn i det norske skolesystemet. Dette kan være på grunn av mangel på ressurser og kunnskap i skolen. Dermed blir det en forventning om at elevene bare skal tilpasse seg det norske skolesystemet. Jeg opplever at lærere og elever

er hyggelige og spør om hjemlandet deres, tradisjoner og hvordan man sier noe på deres morsmål. Det jeg kan oppleve som en mangel, er at det er lite kompetanse om hva som er en god måte å bidra til at flerkulturelle elever skal oppleve en tilhørighet til skolen. Dette er mine erfaringer, og jeg vet dermed ikke hvordan det oppleves på andre skoler eller for flerkulturelle elever selv.

I læreryrket har jeg sett og snakket med elever som snakker om «oss» og «dere». Når jeg har prøvd å forklare at de også er norske, har jeg fått svar som «du vet, jeg er jo ikke som dere». Dette gjelder selvfølgelig ikke alle elever som navigerer mellom flere kulturer. Likevel har samtaltene med elever og foresatte bidratt til et ønske om å finne ut av hva jeg som lærer kan gjøre for at flerkulturelle elever skal oppleve en tilhørighet til skolens fellesskap. Dette er også med en bakgrunn om at trivsel skaper mestring (Hancock et. al., 2021 s. 3-4), og at i løpet av grunnskolen gjennomgår elevene en stor identitetsutvikling. Det er viktig at denne blir utviklet i trygge rammer, slik at elevene opplever seg som en del av fellesskapet. Jeg har hatt flere diskusjoner med kollegaer på jobb, om hvordan vi kan tilrettelegge best mulig for disse elevene. Det blir ofte et fokus på tilrettelegging for språket, noe som selvfølgelig er viktig, men jeg syntes det var interessant å gå mer i dybden på betydningen av å navigere mellom flere kulturer. Dermed ønsker jeg at prosjektet mitt skal bidra med en forståelse av hvordan det kan oppleves for flerkulturelle elever å navigere mellom flere kulturer, og hvilke faktorer de verdsetter for å oppleve en tilhørighet til skolen.

1.4 Tidligere forskning

I denne studien er det relevant å se på noen forskningsprosjekt som belyser ulike erfaringer med å fremme tilhørighet for flerkulturelle elever, erfaringer med å bygge bro mellom skole og hjem, og flerkulturelle elevers opplevelse av skolehverdagen.

Selv om det stadig er en økning av flerkulturelle elever i klassen, viser tidligere forskning at lærere opplever å ha lite kunnskap om hvordan de skal imøtekomme disse elevens behov, for å kunne skape en tilhørighet (Hancock et. al. 2021, s. 18, Gilde & Volman, 2021, s. 673, Strand et. al., 2017, s. 117). Forskningen finnes, men den manglende kunnskapen kan tyde på at det har vært lite kursing for lærere om hvordan flerkulturelle elever opplever tilhørigheten til skolen, og hva de selv ønsker at lærere gjør. Skrefsrud (2022, s. 97-98) viser til at lærere som underviser på flerkulturelle skoler, må lære seg metoder for å la elevene bruke sin

kompetanse og forkunnskaper på en måte som beriker både læringsmiljøet og eleven selv. Dette underbygges i Gilde og Volman (2021, s. 667 – 668) sitt forskningsprosjekt som gikk ut på å se hvordan 13 barneskolelærere jobbet med å finne ut av elevene sine kunnskaps- og identitetskilder, og hvordan de kan bruke det i undervisningen, for å gi elevene mestring. Kort forklart, handler kunnskaps- og identitetskilder om hvordan eleven vil beskrive seg selv og sine interesser. Disse begrepene vil bli redegjort for i teorien. Gjennom å bruke elevenes kunnskaps- og identitetskilder i undervisningen, bygger læreren på elevene sine styrker, som skal bidra til å gi elevene mestring (Gilde & Volman, 2021, s. 683).

Mestring er viktig da det bidrar til å skape et engasjement hos elevene til skolen. Hancock et. al. (2021, s. 3-4) viser til at det er en sammenheng mellom engasjement og tilhørighet. Bakgrunnen for det er at når elever er engasjert i skolen, opplever de en sterkere tilhørighet til skolen. Det samme omvendt - om elever opplever en tilhørighet til skolen, opplever de en sterkere engasjement til skolen. Hancock et. al. (2021) refererer til Gillen-O'Neel og Fuligni (2013, sitert i Hancock et. al, 2021) sitt utsagn om «Students who experience belonging tend to achieve more and like school more (school values) than students who do not experience belonging», (s. 4). Dette fremhever viktigheten av å oppleve tilhørighet til skolen.

Tidligere forskning viser til ulike faktorer som bidrar til å fremme tilhørighet for flerkulturelle elever i skolen. Den mest fremtredende faktoren er at eleven opplever støtte og har en god relasjon med læreren (Allen et. al. 2016, Danielsen 2012, s. 122, Hancock et. al. 2021, s. 4, Strand et. al, 2017, s. 116, Vemde et. al. 2021, s. 1722). Denne faktoren står sterkt i flere studier, og viser viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, for å oppleve tilhørighet. En annen viktig faktor er støtte og relasjon mellom medelever (Danielsen, 2012, s. 122, Hancock et. al, 2021, s. 15). Disse to faktorene er de mest fremtredende i det jeg har lest fra tidligere studier, noe som viser hvor viktig en god relasjon er, for å ha det bra på skolen. I funnene til Hancock et. al. (2021, s. 2) kom det også frem viktigheten av å delta i læringsaktiviteter. Her kan man igjen vise til Gilde og Volman (2021, s. 681) sitt forskningsprosjekt om å bygge undervisning på elevene sine kunnskaps- og identitetskilder, for å skape mestring, og dermed kunne delta i ulike læringsaktiviteter. Gjennom dette prosjektet, oppdaget de at elevene blomstret på nye måter. For eksempel, en elev som ikke likte geografi, ble ivrig på å lage liten bok om en plass hennes besteforeldre er fra. Denne

måten å jobbe på fikk lærerne til å tenke kreativt i planleggingen av undervisningen (Gilde & Volman, 2021, s.683).

En annen faktor som har vist å ha stor betydning for flerkulturelle sine skoleprestasjoner, er en god relasjon mellom skole og hjem (Jovès et. al., 2015, s. 68). Forskningen viser at mestring og tilhørighet henger sammen (Hancock et. al., 2021 s. 3-4), og fremhever at en god skolerelasjon har betydning for flerkulturelle elevers opplevelse av tilhørighet. Dermed vil det å oppnå mestring og engasjement i skolen, være en sentral faktor å jobbe mot, for å oppnå tilhørighet. En annen faktor er botid i Norge, der det har kommet frem at elever som har bodd kortest tid i Norge opplevde mest tilhørighet til foreldrene sin kultur (Strand et. al, 2017, s. 124). Vemde et. al. (2021, s. 1722) viser til hvor viktig det er å ha miksede klasser for at flerkulturelle elever skal føle seg mer hjemme i landet de bor. Flerkulturelle elever i mer segregerte klasser, opplevde mindre tilhørighet.

Tidligere studier viser også til utfordringer med å oppnå tilhørighet, noe som kan føre til manglende tilhørighet og ekskludering. Hancock et. al. (2021, s. 2) så en utfordring med å etablere vennskap på tvers av kultur. Studien viser at lærerne trenger kunnskap for å kunne etablere kryss-kulturelle vennskap mellom elevene. Det kom også frem at lærerne har behov for mer kunnskap om hvordan de kan bidra til å forebygge segregering og ekskludering, for å fremme tilhørighet hos elever i flerkulturelle klasser (Hancock et. al., 2021, s. 2). Dette kan underbygges av Steen-Olsen (2013, s. 314) sin studie om at flerkulturelle barn ofte strever med å bli inkludert og akseptert i grupper med majoritetskulturen. Det er gjort funn på at flerkulturelle barn kan ha væremåter som er annerledes enn det etnisk norske unge er vant med – noe som kan føre til utestengning fra fellesskapet og utfordringer med å bli inkludert (Fangen, 2009 og Steen-Olsen, 2013, sitert i Strand et. al, 2017, s. 117). Noen flerkulturelle elever opplever å bli sett på som utlendinger og «de andre» av medelevene på skolen, og dermed opplever de seg utenfor fellesskapet og at skolen ikke gjør noe for å endre det (Strand et. al., 2017, s. 124). Dette kan ha en sammenheng med at flerkulturelle elever kan føle seg mer utenlandske enn norske, noe som kom fram i en studie gjort i Oslo av Frøyland og Gjerustad (2012, s. 48).

Frøyland og Gjerustad (2012) har skrevet en rapport basert på LUNO, (Ung i Oslo Longitudinell) sin undersøkelse gjort fra 2006-2010, der et av hovedmålene var å fremme kunnskap om likheter og forskjeller mellom ungdom med og uten innvandrerbakgrunn. Jeg

har valgt å se på funnene deres om temaet integrering og tilhørighet, da det er mest relevant for denne oppgaven. Rapporten viser at flesteparten av ungdom med innvandrerbakgrunn ser på seg selv som mer utenlandske enn norske. Spesielt de som flyttet til Norge etter fylte syv år, men også de som er født i Norge. Halvparten av elevene forteller at de har flest venner med utenlandsk bakgrunn. Cirka halvparten forteller at de har opplevd rasisme, og flertallet har opplevd å bli sett på som utenlandske av folk rundt seg i Norge (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 12-13). Det kommer også frem i Steen-Olsen (2013, s. 314) sin studie at det norske utdanningssystemet ikke er et unntak for ekskludering og rasisme. Selv om det er en del år siden disse studiene ble gjennomført, opplever jeg det som relevant, for å se om det elevene fortalte, fortsatt gjelder.

En annen faktor fra tidligere studier som kan føre til manglende tilhørighet, er at noen elever savnet at deres kultur i større grad ble synliggjort på skolen, og at det var få som fikk fortelle om sin egen opprinnelse og kultur til klassen. Dette førte til at de ikke følte seg verdsatt og anerkjent i like stor grad (Strand et. al, 2017, s. 124). Danielsen (2012, s. 114) viser til at dersom elever mistrives på skolen, kan det føre til manglende tilhørighet til skolen. Derfor er det viktig å skape en tilhørighet til skolen, siden skolen ofte kan være den viktigste livsarenaen utenfor familien (Danielsen, 2012, s. 114).

Vemde et. al (2021, s.1709) begrunner at «Schools can be important places for the development and stimulation of national belonging, especially for ethnic minority children whose cultural background differs from that of the national majority group members». En nasjonal tilhørighet, betyr ikke at elevene skal assimileres inn i majoritetskulturen, men at de skal oppleve en tilhørighet (Vemde et. al., 2021, s. 1709). Dette sitatet gjenspeiler det Danielsen (2012 s. 114) fremhever om at skolen er en viktig livsarena for elevene. Resultatene til Vemde et. al. (2021, s.1722) viser at skolen har mulighet til å påvirke flerkulturelle elever sin nasjonale tilhørighet, som igjen kan forhindre at disse elevene melder seg ut av samfunnet i en senere alder (Vemde et. al., 2021, s.1722).

1.5 Formål, avgrensing og problemstilling

Der mange sider som ville vært interessant å utforske når det kommer til flerkulturelle elevers opplevelse av skolehverdagen. Formålet var å forske på noe lærere og skoler kan ha en nytte av å ha kunnskap om, og som forhåpentligvis kan bringe ny kunnskap på forskningsfeltet.

Valget falt til slutt på opplevelsen av tilhørighet, fordi det er en måloppnåelse i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og slik det kom frem i Hancock et. al. (2021, s. 4) sin studie, er tilhørighet viktig for flerkulturelle elever, og de ønsker studier som også tar for seg elevstemmene. Dermed ønsket jeg i denne oppgaven å få frem elevstemmene, ved å lytte til deres opplevelser. Med dette ønsker jeg å besvare denne oppgavens problemstilling:

«Hvilke faktorer er viktig for flerkulturelle elevers opplevelse av tilhørighet til skolen?»

Hovedformålet for denne oppgaven er dermed å få kunnskap om flerkulturelle elever sin opplevelse av skolehverdagen og å forske på hva vi som lærere og skole kan gjøre for å skape en tilhørighetsfølelse til skolen. Etter å ha lest teoriene om kunnskaps- og identitetskilder (Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart, 2014) der formålet er å skape et mindre skille mellom skole og hjem, ble jeg interessert i å se på hvilke faktorer som er viktig for at flerkulturelle elever skal oppleve en tilhørighet til skolen.

Begrepet «faktor» referer til de ulike elementene eller variablene som spiller en rolle i å påvirke hvordan de flerkulturelle elevene opplever tilhørigheten til skolen. Disse kan knyttes opp mot sosialiseringfaktorer i sosialiseringprosessen, som er en del av det teoretiske rammeverket (Hoëm, 2010). Siden jeg ønsket å se på hvilke faktorer elevene fremmer, stilte jeg en del spørsmål om hjemmet deres, siden hjemmet blir en forbindelse over til skolen. Det som er interessant her, er å se på om de vektlegger de samme faktorene, og hvilken opplevelse av tilhørighet de allerede har. Jeg valgte å intervju seks flerkulturelle elever, for å se på om de vektlegger det samme, og om det er likheter eller forskjeller med hvordan de opplever tilhørighet til skolen. Siden jeg intervjuer seks elever vil det ikke være overførbart til hvordan mange opplever det, men det er interessant å gå i dybden på hvordan noen elever opplever dette skillet, og hvilke faktorer de vektlegger for å oppleve tilhørighet. Siden jeg er ute etter elevperspektivet, kommer jeg ikke til å gå inn på hvordan skolen tilrettelegger for elevene eller lærerens perspektiv. Jeg kommer heller ikke til å ta med foreldrene sine opplevelser eller meninger.

1.6 Oppgavens struktur

Masteroppgaven består av seks kapitler med tilhørende underkapitler.

I kapittel 1 har jeg presentert begrepsavklaringer, bakgrunnen for temaet, aktualisering, offentlige styringsdokumenter, egen erfaring, tidligere forskning og problemstillingen. Denne delen har som fokus å gi leseren en grunnleggende forståelse av hva oppgaven handler om.

Kapittel 2 inneholder oppgavens teoridel. I denne delen vil jeg redegjøre for teori som er knyttet opp mot tilhørighet, sosialisering og faktorer som bidrar til å bygge bro mellom skole og hjem. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er sosialiseringsteori (Hoëm, 2010), kunnskapskilder (González et. al., 2005; Gilde & Volman, 2021) og identitetskilder (Esteban-Guitart & Moll, 2014).

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for mine valg av vitenskapsteori og forskningsmetode. Det vil si hvilke valg jeg har tatt for å samle inn og analysere data til forskningen. I tillegg vil det bli redegjort for etiske refleksjoner.

Kapittel 4 vil presentere funnene fra datamaterialet. Funnene er delt inn i kategorier og koder som ble utformet i analysen.

I kapittel 5 blir dataresultatene drøftet og tolket opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2 og opp mot tidligere forskning som ble presentert i innledningen.

Kapittel 6 består av en avslutning og konklusjon på oppgaven. Her vil funnene fra analysen og drøftingen bli oppsummert, og det vil komme noen avsluttende kommentarer rettet mot funnene. I tillegg viser jeg til implikasjon for praksis og relevans for videre forskning

2.0 Teoretisk rammeverk

I dagens globaliserte samfunn, blir skoler stadig mer flerkulturelle. Flerkulturelle elever tar med seg sine erfaringer og kulturelle bakgrunner, som kan berike skolen. De kan også møte på utfordringer når det kommer til å føle en tilhørighet til skolen. For å forstå hva som påvirker flerkulturelle elever sine opplevelser av tilhørighet i skolen, ønsker jeg å utforske noen teoretiske perspektiver vedrørende denne tematikken. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det teoretiske rammeverket som anvendes i oppgaven, for å kunne belyse flerkulturelle elevers opplevelser av tilhørighet. Jeg har valgt å benytte følgende rammeverk; sosialiseringsteori, kunnskapskilder og identitetskilder. Gjennom en kombinasjon av disse teoretiske tilnærmingene, ønsker jeg å utforske hva som skal til for å oppleve tilhørighet til skolen.

Anton Höem sin sosialiseringsteori velger jeg å benytte for å gi et rammeverk for den sosiale prosessen som skjer på skolen. Teorien har en betydning for flerkulturelle elever sin integreringsprosess og opplevelse av tilhørighet til skolen og klassemiljøet. Kunnskapskilder refererer til ferdighetene og kunnskapen elevene tar med seg hjemmefra og fra sin kultur. Ved å verdsette elevenes kunnskapskilder i klasserommet og undervisningen, kan elevene oppleve en større grad av mestring og tilhørighet. På denne måten bygger lærerne en bro mellom skole og hjem. Identitetskilder referer til de språklige, sosiale og kulturelle ressursene som hver enkelt elev bærer med seg som en del av sin identitet. Ved å verdsette og anerkjenne elevenes identitetskilder, kan skoler bidra til å skape et bedre klasse- og læringsmiljø som støtter flerkulturelle elever sin tilhørighet og identitetsutvikling. Før hovedteoriene presenteres, vil jeg redegjøre for begrepet tilhørighet, da det står sentralt i oppgaven.

2.1 Tilhørighet

Det er dokumentert at elever som opplever en tilhørighet til skolen generelt klarer seg bedre både sosialt, akademisk og følelsesmessig (Graham et. al. 2022, s. 2015). For å vite hvordan man skal jobbe mot en tilhørighetsfølelse til skolen, er det viktig å vite hva som ligger i begrepet. Yuval-Davis (2006, sitert i Steen-Olsen, 2013, s.314), beskriver tilhørighet som en emosjonell tilknytning og om det å føle seg trygg og hjemme. Salole (2020, s. 117) har samme forståelse av begrepet tilhørighet, og legger også til at hvor man føler seg hjemme kan handle om både sted og hvem man omgås. Bakgrunnen for en opplevelse av tilhørighet kan være på bakgrunn av hvilke verdier man har, hvilket språk man snakker, erfaringer og tanker

man har, og hvilken oppførsel man kjenner seg igjen i (Salole, 2020, s. 117). Dette gjenspeiler Spernes (2020) sin definisjon av kultur.

Når man vokser opp med flere kulturer, kan man bli ekstra opptatt av sin tilhørighet. Flerkulturelle elever kan oppleve å ha tilhørighet flere steder, men de kan også oppleve å ikke føle å høre til noen steder, eller kun til ett av stedene. En grunn til å ikke føle tilhørighet, kan være fordi man ikke kjenner seg igjen i væremåten eller tankegangen til majoriteten. Dette kan for eksempel gjelde på skolen, om eleven er vant til andre normer, regler og væremåter hjemme. Dersom elever ikke opplever en tilhørighetsfølelse, kan man føle på utenforskap i stedet (Salole, 2020, s. 117-118). Å føle tilhørighet handler altså i stor grad om å være inkludert eller ekskludert (Steen-Olsen, 2013, s. 314). Dersom elevene opplever å ikke bli akseptert og inkludert, fordi de er litt annerledes enn majoriteten, kan skoledagen bli ekstra krevende for dem. Dette kan igjen føre til stigmatisering, lærevansker og sosial urettferdighet (Lund, 2017, s. 123-124). Om eleven føler seg ekskludert, kan eleven oppleve manglende tilhørighet. For å unngå at dette skjer, er det å oppleve tilhørighet svært viktig i skolen.

For å legge til rette for at elever skal oppleve inkludering og tilhørighet på skolen, er det mange hensyn som må tas. Skolen må tenke over hvordan man tar imot alt barna har med seg hjemmefra, som for eksempel språk, klesdrakt, religion, tradisjoner, vaner eller væremåter (Lund, 2017, s. 123). Det er viktig å huske på at når man snakker om «hjem», velger personen selv hva man ser på som hjem eller sitt hjemland. Det vil si at en person kan ha kommet til Norge som tolvåring, og se på Norge som sitt «hjemland», selv om Eritrea er elevens «opprinnelsesland». Listen med hensyn er interessant å ta med, da den viser til det denne oppgaven har definert innenfor begrepet kultur. Disse ulike hensynene passer også fint til teoriene «sosialisering», «kunnskapskilder» og «identitetskilder», som blir forklart videre i teorien. I sosialiseringsteorien ønsker man å oppnå et verdi- og interessefellesskap som igjen vil si at man oppnår tilhørighet. I kunnskaps- og identitetskilder, er ønsket å bygge en bro mellom skole og hjem, for å skape et mindre skille, som igjen vil kunne skape tilhørighet. Det er disse teoriene jeg vil utforske tilhørigheten ut ifra.

2.2 Sosialisering

Dette underkapittelet vil redegjøre for Anton Hoëm (2010) sin teori om sosialisering. Grunnen til at jeg valgte sosialisering som en del av mitt teoretiske rammeverk, er fordi det er

interessant å se på prosessen der individer skal lære å forholde seg til samfunnets kultur, verdier og normer gjennom sosialiseringprosesser med andre personer og i skolen. Å forstå prosessene, og hvilke prosesser som er viktig for hver enkelt elev, er en relevant del når det kommer til opplevelsen av tilhørighet. Sosialisering er en prosess der elevene vokser inn i et sosialt system, der de blir påvirket og selv påvirker andre. Hoëm (2010) sin sosialiseringsteori forteller også noe om hvordan interesse- og verdikonflikter kan påvirke flerkulturelle elever sin opplevelse av skolehverdagen. Gjennom dette kapittelet redegjøres begrepet sosialisering og vise til en dobbeltsosialisering eller dobbeltkvalifisering, som er begrep Engen (1989) bruker om flerkulturelle elever. Videre vil det redegjøres for sosialiseringsfaktorer, sosialiseringprosesser og assimilerende- eller integrerende sosialiseringforløp. Hovedfokuset vil være på Anton Hoëm (2010) sin sosialiseringsteori, men teorien hans vil også belyses av Joar Aasen (2012) og Sigrun Sand (2020), da de spesifikt har knyttet sosialiseringsteorien opp mot flerkulturelle elever. Sigrun Sand henviser til barnehagen, men det er overførbart til skolen, da essensen handler om samsvaret mellom skole og hjem. På denne måten vil jeg få frem viktige faktorer for å forstå sosialiseringsteorien, noe som er sentralt for tolkningen av deltakernes sosialisering.

2.2.1 Sosialisering og kvalifisering

Anton Hoëm (2010, s. 33) definerer sosialisering slik: «Sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold» (Hoëm, 2010, s.39). Ved at Hoëm (2010) sier at kulturen er sosialiseringens innhold, kan man si at sosialisering er regler, normer og ideer vi lærer videre fra generasjon til generasjon. Dette passer bra opp mot Spernes (2020, s. 99) sin definisjon av kultur, der hun også viser til at kulturen er kontinuerlig i forandring gjennom hver enkelt sin sosialisering. Sosialisering vil dermed bidra til at foreldre sine kulturelle verdier blir videreført til barna gjennom sosialisering. I likhet blir skolens kultur overført til elevene. Hvis foreldrene overfører noe fra sin kultur, og barna tar imot, tar de bort noe annet. Og omvendt, at når man tilegner seg noe, gir man også vekk noe. På den måten blir man sosialt integrert inn i en kultur. Aasen (2012, s. 82) belyser at for at kulturen skal videreføres til kommende slektsledd, er det en forutsetning at det foregår en sosialisering av de unge.

Sosialisering kan deles inn i primær og sekundær sosialisering. Den primære sosialiseringen til eleven foregår hovedsakelig i hjemmet og nærmiljøet. Det vil si familiens påvirkning og andre sosiale kontekster som barnet vokser opp i. I primærsosialiseringen tilegner barnet seg språk, manerer og en rekke små og store vaner som legger grunnlaget for deres interaksjoner og oppførsel. Gjennom denne sosialiseringen lærer de også hva deres kultur og samfunnet anser som viktig, og vil dermed kunne anses å være den viktigste referanserammen for barna (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 142). Selv om hjemmet er viktig, er skolen den viktigste institusjonen i sekundærsosialiseringen. Gjennom denne sosialiseringen overføres det andre ferdigheter og kunnskaper, som bygger videre på grunnlaget som er lagt i primærsosialiseringen. Når eleven starter på skolen, er det en forventning at eleven har kjennskap til visse kulturelle ferdigheter, som de skal ha lært hjemme. Det kan være utfordrende dersom kulturen er annerledes hjemme enn på skolen, som kan føre til at det kan være vanskelig å delta i uformelle diskusjoner i friminuttet med de som har en annen kultur. Det er fordi de har ulike referanserammer. Derfor er også den sekundære sosialiseringen viktig, da den bygger videre på kunnskapen som er lagt i primærsosialiseringen (Eriksen & Sajjad, 2020, s.143). Dermed kan den sekundære sosialiseringen bidra til å forme elevenes verdier, holdninger og sosiale adferd. Gjennom denne kjennskapen, kan man vise til viktigheten av å forstå og anerkjenne de sosiale og kulturelle røttene som elevene allerede besitter, når man skal jobbe med styrke deres opplevelse av et fellesskap og en tilhørighet til skolen.

Det finnes mange ulike sosialiseringsarenaer gjennom primær- og sekundærsosialiseringen, som slekt, nærmiljø, hjem eller skole. Mennesker sosialiserer seg gjennom å være med klassekamerater, familie, lærere, venner eller andre. Sosialiseringprosesser vil alltid være ulike, ut ifra hvilke faktorer som er med, og hvor betydningsfulle hver av faktorene er for sosialiseringen. I tillegg spiller det inn hvilke sosiale og kulturelle kvaliteter elevene har med seg fra mennesker rundt seg (Hoëm, 2010, s. 33). De mest betydningsfulle vil oftest være fra foreldrene, men om barna er på skolen og SFO store deler av dagen, vil de ansatte der kunne ha stor betydning for barna. Nesten større enn foreldrene. Om skolen som sosial enhet ikke fungerer optimalt for eleven, kan det skyldes eksterne eller interne årsaker. Eksempelvis at om en elev ikke gjør sitt beste på skolen, kan det være interne årsaker som at det er eleven selv som ikke orker, at elevene ikke trives i klassen, kulturelle forskjeller mellom skole og hjem eller at skolen ikke legger godt nok til rette for eleven. Dette viser at alle enhetene i en sosialiseringssprosess påvirker hverandre (Hoëm, 2010, s.34).

Sosialisering forekommer i alle samfunn, da mennesker alltid må forholde seg til og forstå det sosiale fellesskapet i sitt samfunn. Alle samfunn har sin sosiale virkelighet, bestående av normer og regler som er viktig for dem (Hoëm, 2010, s.29). Når det nevnes at alle samfunn har sin sosiale virkelighet, kan man nesten si at flerkulturelle ungdom opplever flere sosialiseringer, dersom de vokser opp i flere kulturer som er ulike hverandre. Dette kan anses som en form for dobbeltsosialisering. Elevene vil da kunne oppleve et komplekst samspill, der de balanserer mellom kulturelle skillelinjer og sosialiseringer, eller at de blandes sammen. Grunnen til det er fordi de da vil kunne få sosiale ferdigheter både fra det norske samfunnet og fra foreldrenes opprinnelige samfunn (Hoëm, 2010).

Dobbeltsosialiseringen passer å knytte opp mot det Engen (1989) fremhever som en dobbeltkvalifisering. Et av de viktigste perspektivene Engen (1989, s. 42) fremhever i dobbeltkvalifiseringsmodellen, er at opplæring og oppdragelse må bygge videre på barnet sin kulturelle livsverden. Det viser til at den sekundære sosialiseringen bygger videre på den primære sosialiseringen. Dobbeltsosialiseringen viser til at når barnet kommer på skolen, har de allerede en kulturell forankring, som bygges videre på gjennom skolegangen. Om skolen da tilrettelegger for at barnet opplever at sin kultur blir anerkjent, vil den kulturelle forankringen fra primærsosialiseringen styrkes. Ved å gjøre dette, bidrar skolen til at barnet opplever en trygghet på skolen gjennom selvrespekt, selverkjennelse og tilhørighet. Og enda viktigere, kan dette bidra til at barnet ikke opplever fremmedgjøring, rotløshet eller en opplevelse av meningsløshet (Engen, 1989, s. 32, 43) Selv om det er viktig å styrke barnets primære sosialisering, er det også viktig å la barnet møte andre kulturer for å lære om storsamfunnet. Dobbeltsosialisering vil dermed være at barnet blir kvalifisert til å kunne delta både i den lokale kulturen og felleskulturen. Om skolen bidrar til en dobbeltkvalifisering, vil toleranseterskelen, selvforståelsen og kulturbevisstheten kunne utvides. Det kan føre til at barnet får et bredere syn på verden, opplevelse av tilhørighet og selvkritikk (Engen, 1989, 171, 354).

2.2.2 Sosialiseringsfaktorer

Fra vi blir født vil vi bli påvirket av de rundt oss, og påvirker selv våre omgivelser. Påvirkningskraften avhenger av i hvor stor grad de vi omgås eller den sosiale setting vi er i har en betydning for oss (Hoëm, 2010, s. 81-82). Det er mange ulike faktorer som kan være gjeldende for et sosialiseringsforløp, men de mest relevante faktorene for denne oppgaven er:

verdi, interesse, kultur og kunnskap. Disse faktorene vil ha betydning for utforskingen av hva som påvirker deltakernes opplevelse av tilhørighet. *Verdi* kan bli sett på som et gode man ønsker seg. Verdien kan være av både sosial og kulturell art, materialistisk eller ikke materialistisk (Hoëm, 2010, s. 50). Det er ulikt hva som er en verdi for hvert enkelt individ. En verdi er noe man ønsker å oppnå. For eksempel at flerkulturelle elever ønsker å oppleve en tilhørighet til skolen. Dersom en flerkulturell elev opplever tilhørighet til skolen, kan man si at skolen har fått et verdipreg, ved at skolen blir viktig for eleven. For å vite hva som er viktig for elevenes opplevelse av tilhørighet, for å oppnå en verdi, ser man ofte på hva elevene interesserer seg for.

Interesse blir definert som en verdiindikator. Dersom en elev opprettholder en interesse for å være på skolen, vil skolen få en verdi. En verdi er vanskeligere å opprettholde enn en interesse, da interessen kan komme og gå. Dersom man får et samarbeid mellom interesse og verdi, sier man at det eksisterer et verdi- og interessefellesskap (Hoëm, 2010, s. 39-40). Dette er det man ønsker å oppnå hos elevene, slik at de trives på skolen. Dermed er det viktig å vite hvilke interesser elevene har, for å kunne bidra til å støtte opp om dette. Følelser er også en viktig del av verdiaspektet, for eksempel ved å være følelsesmessig knyttet til et sted eller til mennesker, slik Salole (2020) henviste til om opplevelsen av tilhørighet. Da vil disse menneskene og stedene oppnå en verdi. Dersom en flerkulturell elev opplever å trives godt på skolen, vil eleven få en følelsesmessig tilknytning til stedet, klassekameratene eller lærerne (Hoëm, 2010, s. 51).

Slik Spernes (2020) påpekte, har alle sin forståelse av verden, gjennom sin *kultur*. Når barna starter på skolen, vil de møte på samfunnets offisielle kultur, som er viktig å bli kjent med og mestre. I hvor stor grad barnet klarer å mestre og tilegne seg kulturer, avhenger av både læreren og eleven selv. Om eleven og læreren har en god relasjon, vil læreren og skolen ha en betydning. Om lærer og elev ikke har en god relasjon, vil eleven kunne oppleve skolen som kjedelig og meningsløs (Hoëm, 2010, s. 87-88). Dette understreker hvor viktig læreren er for elevens opplevelse av skolehverdagen. På skolen får elevene ny *kunnskap* ut ifra slik læreren deres forstår den og lærer den bort. I tillegg møter elevene lærerne med sine forkunnskaper, og dermed ulike utgangspunkt (Hoëm, 2010, s. 57-58). Eksempelvis, kan en som har bodd i Norge hele livet ha et enklere utgangspunkt for å lære om valget i Norge, enn en som kommer fra et land med et annet valgssystem.

2.2.3 Sosialiseringprosesser

Hoëm (2010, s.144) illustrerer fem typer sosialiseringprosesser: generell sosialisering, forsterkende sosialisering, desosialisering, resosialisering og skjermet sosialisering. Den generelle sosialiseringprosessen er forløperen til de andre prosessene. På makronivå vil resultatet av denne prosessen være samfunnets kulturelle identitet og på mikronivå vil det være individets identitet (Hoëm, 2010, s. 144). Sosialiseringprosessene på mikronivå er interessante for å belyse min problemstilling, da jeg blant annet undersøker flerkulturelle elevers samspill mellom skole og hjem. Sigrun Sand (2020) har knyttet Anton Hoëm sin sosialiseringmodell opp mot flerkulturelle barn. Sand bruker de fire siste sosialiseringprosessene, og viser til at hver prosess avhenger av om det er uenighet eller enighet om verdi- og interessedspørsmålene mellom skole og hjem (Sand, 2020, s.109).

Dersom det er samsvar mellom skole og hjem, ved et interesse- og verdifellesskap, bidrar dette til *forsterkende sosialisering*. Det vil si at hjemmet og skolen er enige om hva som er nyttige ferdigheter og kunnskaper for barnet og like grunnleggende verdier (Sand, 2020, s. 109). Noe som betyr at overgangen mellom hjem og skole ikke vil oppleves som så stor, fordi skolen viderefører hjemmet sin sosialisering. Dermed vil for eksempel «Adil» møte på de samme grensene, reglene og forventningene på skolen, og få ros for samme type adferd som hjemme. I en slik sosialisering vil barnet sin utvikling av en kulturell identitet bli styrket (Sand, 2020, s. 109). Dersom det ikke er samsvar mellom skole og hjem, kalles det *skjermet sosialisering*, som vil si at det er uenighet når det kommer til interesse- og verdiaspektet i en oppdragelse. I et slikt tilfelle kan det oppstå frustrasjoner og utrygghet for både foreldre og barn, som igjen kan skape en uønsket atferd hos barnet, ved at barnet for eksempel trekker seg tilbake eller utagerer (Sand, 2020, s.109). Her vil «Adil» kunne oppleve skolen som en fremmed plass, fordi han ikke kjenner seg igjen i et skolemiljø som er ganske annerledes enn miljøet som er hjemme. Dette kan føre til en svekking av identitetsutviklingen, fordi barnet må rullere mellom ulike roller i hjemmet og skolen. I dette tilfellet tilrettelegger ikke lærerne for «Adil» på skolen, ved å fremme det som er kjent for han, fra hans kulturelle og språklige bakgrunn. Dette kan føre til at foreldre blir skeptiske til påvirkningen fra skolen (Sand, 2020, s.110).

I andre tilfeller kan det være en kombinasjon av verdikonflikt og interessefellesskap. Her er skole og hjem enige om hva som er nyttig å lære på skolen, men ikke enige om

verdigrunnlaget, som kan være at de har ulike meninger om hva som er riktig oppførsel (Sand, 2020, s. 110). Siden foreldrene er positive til det «Adil» skal lære på skolen, får han også en positiv holdning til mye av det han møter på der. Men som nevnt, har skolen og hjemmet ulike verdigrunnlag, som gjør at det oppstår en verdikonflikt. Skolen ønsker en majoritetskultur, altså en lik kultur for alle på skolen, som vil si at «Adil» sin hjemmekultur og språk har liten betydning på skolen. Her vil det kunne oppstå ulike sosialiseringsbetingelser, som vil ha en betydning for barnet sin identitetsutvikling. På den ene siden kan det føre til en *desosialisering*. Det oppstår når reglene og normene hjemme ikke videreutvikles på skolen. En desosialisering vil kunne svekke barnets tidlige sosialisering, som igjen vil bidra til at barnets identitetsutvikling ikke får bygget noe nytt grunnlag.

På den andre siden kan en kombinasjon av verdikonflikt og interessefellesskap, skape en *resosialisering*, som også vil svekke barnets tidlige identitetsutvikling (Sand, 2020, s. 110 - 111). I dette tilfellet vil barnet ta til seg deler av majoritetsverdiene, og dermed vil «Adil» sin kulturelle identitet bli utviklet mot majoritetskulturen. Dette kan være vanlig for flerkulturelle elever, der hjemmekulturen og oppdragelsen er ganske annerledes enn holdningen og verdiene på skolen. Her vil foreldrene havne i et dilemma, der de må godta at barnet blir påvirket på en måte de egentlig ikke verdsetter, for at barnet skal kunne gå på skolen og lære seg norsk. Denne uenigheten om normer og verdier, kan oppleves vanskelig for barnet. I en slik situasjon er det viktig at voksne skaper en trygghet for barnet, slik at skolen ikke oppleves utrygg og fremmed (Sand, 2020, s. 110 – 111).

For å få en bedre oversikt over sosialiseringssprosessene og sosialiseringsbetingelsene til Anton Hoëm (2010) i en skolesammenheng, har jeg illustrert det i en modell basert på modellen til Joar Aasen (2012, s. 93) og Sigrun Sand (2020, s. 11). Det er et interesse- og verdifellesskap, gjennom en forsterkende sosialisering, som vil bidra til å skape en tilhørighetsfølelse:

	Verdifelleskap	Verdikonflikt
Interessefelleskap	1. Forsterkende sosialisering: Opplæringens innhold oppleves som både nyttig og verdifull.	4. De-resolisering: Opplæringens innhold oppleves som nyttig, men ikke verdifull.
Interessekonflikt	2. Opplæringens innhold oppleves ikke som nyttig, men som verdifull.	3. Skjermet sosialisering: Opplæringens innhold oppleves verken som nyttig eller verdifull.

Tabell 1: Sosialiseringprosesser

2.2.4 Assimilerende og integrerende sosialiseringforløp

Det er mange ulike sosialiseringforløp. Hver enkelt elev vil ha sine sosialiseringforløp, med påvirkningsfaktorer som er viktig for hver enkelt. Når en person oppnår det som er viktig for seg selv, oppstår det Anton Hoëm (2010) kaller for *den gode situasjonen*. Målet vil være ulikt fra person til person, og dermed vil det være ulike sosialiseringprosesser for hver enkelt sin gode situasjon (Hoëm, 2010, s. 147). Den gode situasjon kan oppstå om eleven opplever mestring, fordi læreren har tilrettelagt undervisningen for eleven. Dette kan føre til at elevene blir mer knyttet til læreren og den gode følelsen som oppstår blir overført til læreren. Dermed vil eleven kunne overføre den gode følelsen ovenfor læreren over til faget. Dette kan oppnås når en elev opplever et verdi- og interessefelleskap, og vil kunne skape en følelse av tilhørighet. Hvilke påvirkningsfaktorer deltakerne i denne studien vektlegger, er sentralt for å utforske deres opplevelse av tilhørighet.

Ved et assimilierende sosialiseringforløp vil ofte flerkulturelle elever og hjemmet deres oppleve en verdikonflikt og et interessefelleskap med det norske skolesystemet. Her må interessefelleskapet være så sterkt at eleven og familien får motivasjon til å tilegne seg mulighetene utdanningssystemet tilbyr, som fører til at familien støtter majoritetens verdigrunnlag, til tross for at det går på bekostning av sin egen (Aasen, 2012, s. 98). Ved assimilering vil sosialiseringforløpet først være desosialiserende, når flerkulturelle elever svekker sitt eget språk og sine kulturtrekk, ved at de enten skjuler dem eller fjerner dem helt. Det vil si at elevene snakker kun norsk hjemme og fjerner familiens kulturtrekk. Ved å gå gjennom en desosialisering kan elevene i verste fall oppleve en identitetskrise der personligheten oppløses, og de kan få følelse av mindreverd og selvhat. Dette kan skje ved at skolen ikke verdsetter deres kultur, og dermed vil flerkulturelle sin kultur kunne oppleves som mindre verdt.

Etter hvert som desosialiseringen pågår vil det også oppstå en resosialisering (Aasen, 2012, s. 98). Gjennom resosialiseringen vil flerkulturelle elever finne tilhørighet til en annen kultur i stedet, som oppleves mer riktig for dem på grunn av opplevelsen av desosialiseringen. Her vil elevene blant annet kunne få et nytt språk, nye tankemønstre, ny væremåte og verdier og nye vurderinger om hva som er viktig for dem. Man kan også si en ny forståelse av verden (Spernes, 2020). Denne endringen kan være noe elevene gjør fordi det føles ut som at det er det de må for å passe inn. Denne prosessen tar lang tid, og er ikke smertefri. Elevene kan oppleve sorg, distanse til foreldre og ikke vite hvem de er lenger, fordi måten de egentlig var på og levde på, ikke ble verdsatt og sett på som det riktige (Aasen, 2012, s. 97-99).

For at en integrerende sosialisering skal være mulig, påpeker Aasen (2012, s. 106) at man må ha en flerkulturell undervisning. Aasen (2012, s. 2003) belyser noen punkter, som er viktig i en flerkulturell undervisning, da dette er relevant for min studie. Det ene handler om at elevene skal bli kjent med hverandre sine kulturer, perspektiver og levesett, slik at man får en trygg åpenhet i klassen og ellers i samfunnet. Målet er at elevene skal oppleve kunnskap, toleranse og forståelse om hverandre. For å oppnå dette holder det ikke å bare lære litt i en time, men det må diskuteres og sammenlignes åpent (Aasen, 2012, s. 106-107). Ved en slik flerkulturell undervisning er ønsket at mangfoldet skal drøftes på en måte som gjør at alle føler seg respektert og anerkjent. Dette kan være krevende for skolen og lærerne. Målet for elevene er at de skal kunne forklare sin tilhørighet og samtidig forstå andre sin tilhørighet. For å oppnå dette, er det viktig at majoriteten sin livstolkning ikke blir fremmet som den rette måten å være på. I tillegg må man passe på at de flerkulturelle elevene sine kulturer ikke bare blir en historie som fortelles en time, men at de blir like verdsatt som majoriteten (Aasen, 2012, s. 107-108). Gjennom min studie undersøker jeg om deltakerne opplever et assimilerende eller integrerende sosialiseringsforløp, da det har en betydning for opplevelsen av tilhørighet.

2.3 Kunnskaps- og identitetskilder

Dette underkapittelet tar sikte på å utforske to sentrale teorier, «Funds of Knowledge» (González et. al., 2005) og «Funds of Identity» (Esteban-Guitart & Moll, 2014), og deres relevans for å forstå hvilke faktorer som er viktig for styrke flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet til skolen. Jeg har valgt å oversette begrepene til *kunnskapskilder* og *identitetskilder* i oppgaven. Kort fortalt har kunnskapskilder et fokus på å verdsette og

anerkjenne flerkulturelle elever sin språklige, kulturelle og erfaringsbaserte kunnskap hjemmefra som en viktig ressurs i læringsprosessen. Her ligger fokuset på å bygge en bro mellom skole og hjem. Kunnskaps- og identitetskildene er med på å belyse Hoëm (2010) sin sosialiseringsteori, ved at de bidrar til å vise hvilke sosialiseringsfaktorer deltakerne i studien fremmer som viktige. Ved at skolen bidrar til å integrere og anerkjenne elevene sin bakgrunn gjennom en integrerende sosialisering (Hoëm, 2010), kan skolen og læreren bidra til å styrke flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet til skolen. Identitetskilder er en videreutvikling av teorien om kunnskapskilder. Forskjellen fra kunnskapskilder, er at denne er mer rettet mot den enkelte elev og elevens identitet. Ved at læreren blir kjent med elevens identitetskilder, kan læreren skape en god lærings situasjon for eleven og en tilhørighet til skolen.

2.3.1 Kunnskapskilder

I et samfunn som stadig blir mer og mer mangfoldig, kan elever i større grad oppleve et gap mellom det de lærer hjemme og det som forventes av dem på skolen. Lærere med en annen sosial og kulturell bakgrunn enn elevene sine, klarer ikke alltid å kjenne igjen ferdighetene og kunnskapene elevene tilegner seg på utsiden av skolen (Gilde & Volman, 2021, s. 673). Dette skillet mellom hjemmet og skolen, kan føre til et assimilierende sosialiseringforløp (Hoëm, 2010) der elevene mister interessen for skolen og legger inn mindre innsats enn hva de egentlig kan. Altså at de underpresterer. Dette gjelder som regel de med en lav sosioøkonomisk bakgrunn eller flerkulturelle elever (Gilde & Volman, 2021, s. 673). Kunnskapskilder er en teori som ble utviklet nettopp med et formål om å bygge en bro mellom skole og hjem (Gilde & Volman, 2021, s. 673), og kan defineres som «bodies of knowledge and skills that are essential for the well-being of an entire household» (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 31). Kort forklart handler *kunnskapskilder* om kunnskap og ferdigheter som er viktige for at en hel husstand skal ha det bra. Dette bør skolen ønske å vite om, for å kunne vise interesse, bygge relasjon og ta elevenes kunnskaper og ferdigheter inn i en undervisningssetting, der elevene skal kunne bidra. Det er viktig med tanke på at sekundærsosialiseringen skal bygge på primærsosialiseringen til elevene (Eriksen & Sajjad, 2020).

Konseptet *kunnskapskilder* oppstod i 1990, og var en undersøkelse av meksikanske familier, der forskerne så på hvilke ressurser familiene hadde, og hvordan dette kunne overføres til

skolen (González et. al., 2005, s. 6). Her skulle skolen kartlegge familien sin kunnskap, ferdigheter og interesser. Måten skolen gjorde det på, var gjennom hjemmebesøk og ved å observere og intervju familiene. Dette gjorde skolen for å gjøre gapet mellom skole og hjem mindre, ved å bruke ressursene fra hjemmet i undervisningen. Gjennom studien kom det frem at de fleste foreldrene var villig til å delta, om det kunne hjelpe deres eller andres barn. Det som var viktig å formidle, var at lærerne som kom hjem til dem ikke var der for å dømme dem, men kun for å observere og lære, for at lærerne skulle kunne bruke det i skolen (González et. al., 2005, s. 6, 9, 11, Subero et. al., 2016, s. 4).

Ifølge Gilde & Volman (2021, s. 765) har det vist seg at å bruke elevene sine kunnskapskilder har flere positive sider, blant annet ved at relasjonen mellom elevene og læreren blir sterkere. Dette er fordi de blir kjent på et dypere plan, ved at læreren er interessert i hvordan eleven har det hjemme. En av tankene ved å bruke kunnskapskilder, for å bygge bro mellom skole og hjem, var at læreren skulle dra hjem og besøke elevene. Det å være på hjemmebesøk ble fremmet som en positiv opplevelse, der utfordringen nesten var å dra fra besøket. Grunnen til det var fordi de ble så godt kjent, noe som skapte en trygg og god relasjon mellom foreldrene og lærerne. Lærerne som dro dit kunne ofte flere språk, eller hadde med seg en som kunne språket. Det å snakke samme språk er viktig for å få nok og riktig informasjon (González et. al., 2005, s. 11, 15-16).

Til tross for at det var en del positivt med metodene som ble brukt for å få inn *kunnskapskildene*, var det noen begrensninger som måtte tas hensyn til. Den ene begrensningen var at selv om hjemmebesøkene hadde mye positivt med seg, kunne det være utfordrende for læreren å få gjennomført, og det ville ta mye tid - spesielt om elevene hadde bakgrunn fra mange ulike kulturer. I tillegg på grunn av tidsbruken til lærerne og timeplanen til foreldrene, kunne de bare besøke tre elever i klassen (González et. al., 2005, s. 15). Dermed kom de etter hvert opp med alternative måter å lære om elevenes kunnskapskilder. Det kunne for eksempel være å tegne og fortelle om familien sin. En annen begrensning ved å bruke kunnskapskilder, er at kunnskapen som blir fokusert på er innen familien og samfunnet barnet hører til (Gilde & Volman, 2021, s. 675-766). Dermed blir det ikke tatt hensyn til barnet sin individuelle verden og barnets egne kunnskapskilder, for det er ikke sikkert barnet har de samme interessene som de andre i hjemmet (González et. al., 2005, s. 6, Subero et. al., 2016, s. 4). Om man ikke tar hensyn til barnets individuelle verden, kan det være en fare for at flerkulturelle elever blir plassert i stereotypier ut fra hvor de er fra.

Når man snakker om kultur, er det ofte flere forventninger til den kulturen som det snakkes om. For å unngå å plassere elevene i stereotypier, ønsket González et. al. (2005, s. 10) å finne ut av elevenes kunnskapskilder. I prosessen med å finne informasjon i hjemmebesøkene, var de opptatt av å åpent sinn, og lytte til hva som er viktig for dem og hvorfor det er viktig for dem. Ved å gjøre dette, var ønsket at ingen skal være «fanget» i en kultur, men at det skal få frem at familier og barn kan være ulike innad en kultur (González, 2005, s. 43). For eksempel kan to familier med afghansk kultur, ha helt forskjellige liv hjemme.

2.3.2 Identitetskilder

Esteban-Guitart og Moll (2014, s. 31) definerer identitetskilder slik: “historically accumulated, culturally developed and socially distributed resources that are essential for a person’s self-definition, self-expression and self-understanding”. Det vil si at identitetskilder er en beskrivelse av hver enkelt person. Begrepet fremheves som et sett med ressurser du har med deg, en slags verktøykasse (s. 37). Esteban-Guitart og Moll (2014, s. 37) bruker fire elementer for å definere identitet. Den første er at identitet omfatter alle de ferdighetene, kunnskapene, menneskene, ressursene og praksisene som mennesker har tilegnet seg og nå bruker gjennom deltakelse i ulike aktiviteter som for eksempel i sosiale interaksjoner eller på skolen. Det andre elementet er at individet sine artefakter kan bli internalisert eller eksterernalisert. Når de blir internalisert vil artefaktene bli en del av mennesket sin kognitive verden, mens eksterernalisert vil si at artefaktene blir synlige for de rundt. Eksempelvis er et flagg et artefakt som symboliserer en nasjonal identitet. Det tredje elementet viser til at mennesker former sin egen identitet ut ifra hvilket syn de har på seg selv. Det gjør de ved å delta i sosiale interaksjon og gjennom å observere andre. Her kan man knytte inn Anton Hoëm (2010) sin sosialiseringsteori, som går ut på at mennesker utvikler seg gjennom å påvirke og bli påvirket i sosiale interaksjoner. Skolen vil være et sentrum for sosiale aktiviteter, som vil bidra til å forme elevenes identitet. Det siste elementet for definisjonen av identitet, er at identitet har hovedsakelig en sosial opprinnelse (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 37).

Esteban-Guitart & Moll (2014) fremhever at “Funds of knowledge... become funds of identity when the participants appropriate them and use them to define themselves” (s. 31). Identitetskilder er en videreutvikling av kunnskapskilder, for å klare å overvinne

begrensningene kunnskapskildene hadde. Identitetskildene inneholder et større perspektiv, noe som betyr at man ser på kunnskapskildene til kun eleven, ikke bare hva som hører til familien og samfunnet (Gilde & Volman, 2021, s. 676 – 677). Det vil si at her er fokuset kun på eleven sine kilder, ikke familien sine kilder. Identitetskilder er en interessant teori å undersøke når det kommer til å se på hvilke faktorer som er viktige for at flerkulturelle elever skal oppleve en tilhørighet til skolen. Grunnen til det er fordi denne teorien har et fokus på hvordan menneskers identitet blir utviklet gjennom erfaringer, og kulturelle og sosiale interaksjoner. Esteban-Guitart og Moll (2014) er opptatt av at vår identitet består av flere lag med dimensjoner, slik som for eksempel språklige, kulturelle og etniske. Her må man se på hvilke faktorer som spiller inn for at eleven skal oppleve en tilhørighet til skolen og oppnå en identitetsutvikling. Eksempler på faktorer som kan være viktige for en flerkulturell elev er kultur, språk, etnisitet, miljøet på skolen og i klassen, hvordan læreren er og at de får tilrettelegging om de har behov for det. Dette er ressurser elevene har med seg, og det vil være individuelt fra elev til elev.

Esteban-Guitart (2012, s. 177, Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 38) deler identitetskilder inn i fem hovedtyper. Den første er *geografiske identitetskilder*, slik som land eller et område som er viktig for en person sin identitet. Det andre er *praktiske identitetskilder*, som aktiviteter, interesser og hobbyer. Den tredje er *kulturelle identitetskilder*. Det kan være artefakter som for eksempel nasjonalflagget, religiøse symboler eller nasjonalsanger. Eller sosiale kategorier som for eksempel alder, introvert, ekstrovert, kjønn eller etnisk gruppe. Den fjerde er *sosiale identitetskilder*. Det er mennesker som betyr noe for deg, slik at de kan påvirke deg både positivt eller negativt. Den femte er *institusjonelle identitetskilder*. Det vil si ulike sosiale institusjoner, slik som eksempelvis familie, ekteskap eller religiøse samfunn. Alle disse kildene beskriver hver enkelt person. Identitetskilder handler om når personer aktivt bruker disse ferdighetene og kunnskapen for å definere seg selv (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 31). En måte lærere kan bruke for å få kartlagt elevene sine identitetskilder er gjennom å bruke selvportrett, der elevene skal beskrive seg selv.

Ressursene hos hver enkelt elev blir noen ganger oversett eller ikke utnyttet på skolen. Det kan føre til at skolen kan oppleves som en annen verden enn de kjenner til, der de ikke kjenner seg knyttet til familien, mennesker eller skolen (Esteban-Guitart & Moll (2014, s. 44). I denne situasjonen vil ikke flerkulturelle elever oppleve tilhørighet til skolen. Det er viktig å få frem at det finnes en del usynlige identitetskilder. Det er rett og slett fordi man ikke

kommer på alt selv Esteban-Guitart & Moll (2014, s. 44). Når lærerne får mer innsikt i hver enkelt elev sine kunnskaps- og identitetskilder, er det enklere for dem å tilpasse pensumet til elevene sine forkunnskaper, interesser og erfaringer (Gilde & Volman, 2021, s. 687; Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 44). Dette er det Engen (2014, s. 83) kaller for kvalitativ differensiering, som går på å tilpasse innholdet i undervisningen til elevene sine ulike religiøse, kulturelle og livssynsmessige bakgrunner. Dersom lærerne gjør det, vil timene kunne oppleves mer meningsfulle for elevene. Dette vil kunne bidra til mer inkludering og like muligheter på skolen for alle elever, uansett bakgrunn. (Gilde & Volman, 2021, s. 687). The Center for Research on Education, Diversity, and Excellence i California, fremmer at det å bygge på elevene sine styrker, og det de tar med seg til skolen, er en veldig god strategi for lærerne (González et. al., 2005, s. 8).

3.0 Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet vil det gjøres rede for valg av metode til dette forskningsprosjektet. Denne studien handler om å få en forståelse av hvordan flerkulturelle elever opplever skolehverdagen, og hvilke faktorer de vektlegger som viktige for å oppnå tilhørighet til skolen. Gjennom dette skal jeg svare på problemstillingen «Hvilke faktorer er viktig for flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet til skolen?». For å få svar på problemstillingen ønsker jeg å gå i dybden på den enkelte elev sin opplevelse. Formålet med studiet er dermed å løfte frem flerkulturelle elever sine egne opplevelser omkring det å navigere mellom flere kulturer, skolehverdagen og opplevelsen av tilhørighet. For å gjøre dette, er den beste fremgangsmåten for min datainnsamling, å bruke en kvalitativ metode. De vitenskapsteoretiske perspektivene i oppgaven er fenomenologi og hermeneutikk. Den kvalitative metoden jeg valgte å bruke for innsamling av data til prosjektet, er semistrukturerte intervjuer med enkeltelever. Videre i kapittelet vil jeg forklare analyseprosessen og hvordan jeg bearbeidet materialet gjennom koding og kategorisering. De etiske refleksjoner jeg har måttet ta hensyn til gjennom forskningsprosessen vil presenteres, spesielt med tanke på min forskerrolle og forskning på flerkulturelle ungdomselever. Avslutningsvis vurderes studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Dette er viktig for å sikre studiens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretiske perspektiv

Målet med studien har vært å få en dypere forståelse av flerkulturelle elever sine opplevelser og erfaringer, det fenomenologien beskriver som deres livsverden (Kvarv, 2021, s. 100). Gjennom forskningsprosjektet har jeg brukt både en fenomenologisk og en hermeneutisk tilnærming, da begge hadde sin relevans for det det jeg ønsket å undersøke. I en fenomenologisk tilnærming søker jeg som forsker å oppnå en forståelse på et dypere plan hos enkeltelevne sine erfaringer og opplevelser (Thagaard, 2018, s. 36), noe som var viktig i intervjusituasjonen. I tolkningen og analysen av mine funn, var det naturlig å bruke en hermeneutisk tilnærming, da funnene blir tolket opp mot teori og tidligere forskning.

På bakgrunn av studiens interesse om å undersøke hva som er viktig for at flerkulturelle elever skal oppleve tilhørighet til skolen, var det naturlig å ta en *fenomenologisk* tilnærming til intervjuene av deltakerne, da jeg ønsket å ha et åpent sinn. Den tyske filosofen Edmund Husserl utviklet fenomenologien som en filosofisk retning tidlig på 1900-tallet (Kvale &

Brinkmann, 2015, s. 44). Husserl var opptatt av menneskets livsverden, og den filosofiske fenomenologien omhandler en nøye beskrivelse av hvordan ulike fenomener oppleves i denne menneskelige bevisstheten. Fenomenet studien min undersøkte var tilhørighet. Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming er målet at jeg som forsker skal legge til side mine forhåndsoppfatninger om flerkulturelle elever og hva jeg tenker kan bidra til tilhørighet. Målet er å ha et åpent sinn for å forstå deltakerne sin livsverden (Johannesen et. al., 2021, s. 165-166), noe som er relevant i denne studien som søker å undersøke den enkelte elev sine subjektive opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Det er også naturlig å ha en slik tilnærming, da jeg ikke er flerkulturell selv.

For å finne ut av det sentrale aspektet i deltakerne sine erfaringer, måtte jeg være oppmerksom og beskrive nøye det deltakeren sa (Johannesen et. al., 2021, s. 166). Å gi nøye og detaljerte beskrivelser av deltakernes tankeverden, var utfordrende, men jeg var nøye på å få det riktig. Giorgi (1985, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76) påpeker at forskeren må prøve å være så åpen og fordomsfri i forskningen som mulig, og dermed legge fordommer og eventuelle allerede antakelser til siden. I og med at jeg jobber i skolen, måtte jeg passe på å ikke ta med egne erfaringer inn i intervjusituasjonen. Her var jeg dermed bevisst min rolle, slik at jeg var mest mulig åpen og objektiv i møte med elevene.

Hermeneutikk har også en interesse av å studere et dypere meningsinnhold. Forskjellen fra fenomenologi er at hermeneutikken vektlegger tolkning og forståelse, mens fenomenologi vektlegger mer beskrivelser for å forstå uten forhåndstolkning (Thagaard, 2018, s. 37). I min studie søker jeg informasjon om hvilke faktorer som er viktig for at flerkulturelle elever skal oppleve tilhørighet til skolen. Dermed ble en hermeneutisk tilnærming til analysen relevant, da jeg fortolket datamaterialet i lys av tidligere forskning og teoretisk rammeverk. Jeg var opptatt av presentere «tykke» beskrivelser, ved å gi beskrivelsene i funnene en mening. Dette ble gjort ved å konstant tolke det deltakerne hadde sagt da i gjennomgangen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 37). En videre beskrivelse av den hermeneutiske analysen, vil bli beskrevet i analysekapittelet.

3.2 Valg av metodisk tilnærming og forskningsdesign

Da jeg startet på prosjektet lagde jeg meg en plan for metoder jeg trengte, for å besvare problemstillingen. Det er et forskningsdesign som inneholder alt man trenger å ha med og tenke over i forskningsprosessen (Johannesen et al., 2021, s. 265). For å finne ut av hvilken metode som passet, måtte jeg reflektere over formålet med forskningen. Johannesen et al. (2021, s. 52) viser til at det er lurt å tenke over hvorfor du ønsker å forske på dette og hva denne forskningen og resultatene kan bidra med. Prosjektet mitt krevde en metode som gjorde at jeg fikk et innblikk i deltakerne sine opplevelser av å navigere mellom flere kulturer, fordi det kan hjelpe meg og andre som jobber i skolen med å forstå hvordan flerkulturelle elever opplever skolehverdagen, og dermed se hva vi kan gjøre for å bidra til at elever opplever tilhørighet på skolen.

Jeg startet med å velge om jeg skulle bruke en kvantitativ eller kvalitativ forskningsmetode for å besvare forskningsspørsmålet mitt. Siden jeg var mest interessert i å komme tett på deltakerne, for å høre om deres opplevelser, falt valget mitt på å bruke kvalitativ metode. Denzin & Lincoln (2018:1-2, sitert i Thagaard, 2019, s. 15), forklarer «at begrepet *kvalitativ* innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens». Noe som er akkurat det jeg ønsket å oppnå med min oppgave. Grunnen til det er blant annet fordi studien undersøker et tema jeg personlig ikke klarer å sette meg inn i, da jeg ikke er flerkulturell selv. Dermed ønsket jeg å komme mer i dybden på hver enkelt deltaker sin opplevelse, gjennom en fenomenologisk tilnærming, for at jeg selv skal få en bedre forståelse av deres opplevelse. Kvantitativ forskning kan gi mer informasjon om et større utvalg, mens kvalitativ forskning baserer seg på et dypere plan med et lite utvalg. Det kvantitative er mer basert på strukturert design som er rettet mot statistisk generalisering, mens kvalitativ forskning har ofte et mer fleksibelt metodeopplegg, som kan endres underveis i prosessen (Thagaard, 2019, s. 16). Flexibiliteten til å endre underveis var også noe jeg ønsket for å kunne videreutvikle intervjuguiden underveis og være åpen for det elevene selv ønsket å snakke om. Denne fleksibiliteten og åpenheten hos deltakerne mine, gjorde at prosjektet ble ekstra spennende.

I en kvalitativ forskningsprosess er man ofte ganske tett på de man forsker på. Det kan skje gjennom for eksempel intervju eller observasjon (Tjora, 2020, s. 15). Siden starten av kvalitativ forskning, har hovedformålet vært å «beskrive» og forstå «den andre» (Postholm &

Jacobsen, 2018, s. 95). Dersom man ser historisk tilbake på den kvalitative metodens opprinnelse og utgangspunkt var ofte «den andre», mennesker med en annen kultur enn forskeren. For eksempel kunne forskeren studere immigranter som utgjorde en minoritet eller forske på urfolk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Gertz (1973, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95) hevder at når forskeren skal skrive om «den andre» blir det såkalte «tykke beskrivelser», som får frem likheter og forskjeller i den kvalitative teksten. Det vil si at det er ganske detaljerte beskrivelser. Det er det fortsatt, men nå er det også rom for at forskerens erfaringer vil være med på å påvirke hva som forskes på, og hvordan det innsamlede materialet vil bli forstått (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). For å skape mest mulig tykke beskrivelser i min master, var jeg opptatt av å skape en god relasjon til deltakerne, slik at det var tryggere for dem å være åpne og ærlige om deres opplevelser.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju, søker man å forstå verdenen sett fra deltakerne sin side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Det er det jeg søkte i min studie ved bruk av fenomenologisk tilnærming i intervjusituasjonen. Det kvalitative forskningsintervjuet karakteriserer Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) som en samtale med en viss struktur og hensikt, og et formål om å innhente beskrivelser av deltakerens livsverden. Det er nyttig når man ønsker å studere holdninger, meninger og erfaringer. I prosjektet mitt, var strukturen knyttet til intervjusituasjonen, der jeg stilte spørsmål og i deltakerne svarte. Ved bruk av intervju med seks deltakere, vil informasjonen ikke være overførbar til en stor del av flerkulturelle elever sin opplevelse i Norge. Likevel vil det kunne gi et større og dypere innblikk i disse deltakerne sine erfaringer og tanker rundt det å være flerkulturell på skolen og hva som er viktig for deres opplevelse av tilhørighet.

Jeg hadde benyttet semistrukturerte dybdeintervju. Semistrukturert vil si at jeg har noen spørsmål på forhånd (se intervjuguide, vedlegg 4), men stiller de i rekkefølgen som føles mest naturlig ut ifra intervjusituasjonen. Jeg var også åpen for at deltakerne kunne komme med egne temaer å snakke om. Gjennom å ha et slikt intervju, hadde jeg muligheten til å stille spørsmål som ikke var tenkt ut på forhånd, dersom nye interessante temaer dukket opp (Johannesen et. al. 2021, s. 107-108 og Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Dette så jeg på som viktig da jeg skulle intervju elever om en tematikk jeg ikke kunne relatere meg til selv. Dermed var ønsket at deltakerne i stor grad skulle ha muligheten til å fortelle om det de selv

hadde på hjertet. Dybdeintervjuet har et mål om å skape en relativt fri samtale om noen gitte temaer forskeren ønsker informasjon om (Tjora, 2020, s.113-114). Jeg hadde flere åpne spørsmål som ga en mulighet til å gå i dybden på ulike temaer, og rom for at nye temaer kan oppstå. En blanding av begge intervjuformene, altså et semistrukturert dybdeintervju, beskriver best min intervjumetode. Det er fordi det ble stilt åpne spørsmål, jeg prøvde å skape en avslappende og fri samtale, samtidig som jeg hadde en struktur på det jeg ønsket svar på.

Gjennom dette delkapittelet vil jeg redegjøre for prosessen til utformingen av intervjuguiden, bakgrunnen for utvalg og presentasjon av deltakerne i studien. Videre beskrives gjennomførelsen av intervjuet og hvordan bearbeidingen av datamaterialet og analysemetoden ble gjennomført.

3.3.1 Utforming av intervjuguiden

Når man skal gjennomføre et intervju, er det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide, for å skape en struktur (Tjora, 2020, s. 153). Intervjuguiden ble utformet etter å ha reflektert rundt problemstilling og teori som er presentert. Siden ønsket var å undersøke hvilke faktorer som er viktig for flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet til skolen, valgte jeg å kategorisere intervjuguiden. Utformingen av intervjuguiden var en lang prosess, da det var mye jeg ønsket å undersøke og med bakgrunn i usikkerhet om hva som var mest relevant for deltakerne å bli spurt om. Dermed hadde jeg først et pilotintervju. Det er et prøveintervju der jeg fikk testet intervjusituasjonen og prøvd utformingen av spørsmålene for å se om det måtte gjøres noen endringer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Etter noen revideringer, endte jeg til slutt med å dele intervjuguiden inn i seks kategorier: identitet, kultur, balanse mellom skole og hjem, skolehverdagen, synliggjøring av flerkulturalitet på skolen og tilhørighet. Disse kategoriene opplevde jeg ga studien mye informasjon. Gjennom en fenomenologisk tilnærming, stilte jeg flere åpne spørsmål for å undersøke hva deltakerne så på som viktig, uten at jeg skulle legge for mye føringer i det. Jeg hadde også med en del oppfølgingsspørsmål, som ble stilt om deltakerne stod litt fast, eller ikke skjønnte helt hva jeg lurte på. Jeg opplevde intervjusituasjonene som hyggelige, og ble opplevde at elevene svarte utfyllende på svarene. Jeg fikk inntrykk av at de likte å fortelle om hjemmet og kulturen sin, og hvordan de opplevde skolehverdagen.

3.3.2 Utvalg

Da jeg hadde landet på tematikken jeg ønsket å skrive om, begynte prosessen med å tenke ut hvilke deltakere som passet til prosjektets formål. Hvilket utvalg jeg har, er viktig for oppgavens pålitelighet. Det ville for eksempel vært lite troverdig å spørre lærere om hvordan flerkulturelle elever opplever skolehverdagen. Det er kun flerkulturelle elever selv, som vet hvordan det oppleves. Dermed var jeg som forsker interessert i en spesiell målgruppe deltakere, nemlig flerkulturelle elever (Dalland, 2020, s. 59). En deltaker bidrar til å frembringe data til forskningen (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 30). Det vil si at i dette tilfellet ønskes det ikke et tilfeldig utvalg, men heller et mer strategisk utvalg, der jeg valgte en bestemt målgruppe som kunne dele erfaringer om fenomenet jeg ønsket å undersøke (Dalland, 2020, s. 59-60). Jeg lagde et informasjonsskriv (vedlegg 2) der jeg beskrev prosjektet mitt, og at jeg ønsket å intervju flerkulturelle elever. Dette skrevet ble sendt til lærere på forskjellige skoler. Læreren forhørte seg med elevene sine og kom med tilbakemelding til meg. Siden elevene fikk lese informasjonsskrivet, var det større sannsynlighet for at de som meldte seg hadde noe å fortelle om tematikken. Noen av deltakerne ønsket også å se intervjuguiden på forhånd.

Hvor stort utvalget skal være avhenger av flere faktorer som problemstilling, oppgavens omfang, metode og hvilke ressurser man har. Det kan utfordrende å forutse hvor mange intervjuer man trenger, men det merkes ofte etter hvert som intervjuene gjennomføres. Det kommer an på hvor mye informasjon man får i intervjuene (Johannesen et al., 2021, s. 59, 74). I starten av prosessen var tanken å ha mellom fire og seks intervjuer, men underveis i prosessen merket jeg at jeg ønsket seks, for å få litt flere erfaringer fra deltakerne. Siden jeg ønsket en dypere forståelse av flerkulturelle elever sine opplevelser i et masteromfang, kom jeg til å måtte ha et begrenset utvalg, og dermed ble seks intervjuer nok.

Jeg ønsket å intervju ungdom, da jeg tenkte at denne aldersgruppen ville ha mer erfaring og kunne svare mer reflektert på spørsmålene, enn barn. Jeg var ikke opptatt av at elevene måtte være like gamle, da jeg så på det som en styrke for oppgaven om elevene nevnte de samme faktorene på tvers av alder. Det var interessant at elevene var fra ulike deler av verden, da det gir et mangfold av stemmer i oppgaven, noe jeg også opplever at styrker oppgaven. Jeg la ingen føringer på hvor elevene skulle være i fra, så det er en tilfeldighet at dette mangfoldet oppstod. For å gjøre deltakerne mest mulig anonyme, fikk de fiktive navn, skrevet området de

er fra i stedet for landet, og har delt de inn i tidlig ungdomsalder (13 – 15 år) og sen ungdomsalder (16 – 18 år). Siden flerkulturelle ungdom går under kategorien sårbare grupper i forskningsetikken (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31), valgte jeg å anonymisere så mye for å beskytte ungdommene, slik at ingen skal kjenne de igjen. Informasjonen jeg utelater har ingen betydning for funnene mine. For at det skal bli enklere å bli kjent med deltakerne har jeg laget en liten presentasjon om hver:

Zeyab er en gutt i tidlig ungdomsalder. Han er født i Midtøsten, men har bodd i Norge i ni år. Eleven ser på seg selv som flerkulturell, og føler seg både norsk og fra Midtøsten. Men oppgir at han har mest tilknytning til kulturen fra Midtøsten.

Jenny er en jente i tidlig ungdomsalder. Hun er født i USA, og har bodd 2,5 år i Norge. Hun ser på seg selv som flerkulturell og opplever tilhørighet til begge land, selv om hun ikke har bodd like lenge i Norge.

Emma er en jente i sen ungdomsalder. Hun har bodd i Norge hele livet, men har foreldre fra Balkan. Hun ser på seg selv som flerkulturell ved at hun både er norsk og fra Balkan, men oppgir at hun føler seg mest hjemme i kulturen fra Balkan.

Iris er en jente i sen ungdomsalder. Hun har bodd i Norge hele livet, men har en far fra Vest-Afrika. Hun ser på seg selv som flerkulturell, ved at hun føler seg både norsk og vest-afrikansk.

Amina er en jente i sen ungdomsalder. Hun har bodd i Norge hele livet, men har foreldre fra Midtøsten. Hun ser på seg selv som flerkulturell ved at hun både er norsk og fra Midtøsten, men oppgir at hun føler seg mest hjemme i foreldrene sin kultur.

Louis er en gutt i sen ungdomsalder. Han er født i Sør-Amerika, og har bodd seks år i Norge. Han ser på seg selv som flerkulturell, men oppgir at han føler mest tilhørighet til den sør-amerikanske kulturen.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på elevene sin skole, i skoletiden, til et klokkeslett som passet for dem. Jeg var opptatt av å tilrettelegge best mulig for elevene, slik at det ble en mest mulig trygg intervjusituasjon. Lærerne til elevene fant et grupperom vi kunne være på. Under intervjuet ble det brukt en lydopptaker på telefonen som heter «Diktafon», så det var fint at vi fikk et grupperom å være på for å unngå støy, som kan gjøre det utfordrende å høre opptaket (Tjora, 2020, s. 122). Ved bruk av lydopptak, var det lettere for meg å holde fokuset på deltakeren, enn om jeg skulle ha notert det som ble sagt. Dermed fikk vi en friere og mer avslappet samtale, der jeg kun lyttet og stilte spørsmål. Bruk av lydopptaker kan også virke stressende for deltakeren, som kan gjøre at de ikke tør svarer ærlig. For å trygge deltakeren, var jeg tydelig på at det kun er jeg som kommer til å høre på det, at det oppbevares på et trygt sted som bare jeg har tilgang til og at jeg kommer til å slette det når jeg er ferdig med oppgaven (Tjora, 2020, s. 166 – 167).

Under intervjuet stilte jeg en del oppfølgingsspørsmål uten relevans til oppgaven, for å skape en relasjon med deltakerne. Det gjorde jeg for at de ikke skulle oppleve at det ble en seriøs situasjon, men at det heller skulle oppleves som en fin samtale mellom meg og deltakeren. Deltakerne delte mye om seg selv. Jeg vet ikke om det var på grunn av at jeg hadde gjort de refleksjonene i forkant av intervjuet, men det kan ha bidratt til det. Intervjuene varte i alt fra 30 minutter til 90 minutter. Det kom an på hvor mye deltakeren hadde på hjertet og ønsket å dele.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

Dette underkapittelet vil redegjøre for transkriberings- og analyseprosessen. Det gjør jeg for å sikre studiens pålitelighet og transparens. Først vil transkriberingsprosessen redegjøres.

Videre vil jeg vise til den hermeneutiske tilnærmingen som ble brukt i analyseprosessen, for å få tak i essensen av hva deltakerne ønsker at skolen og læreren gjør for å oppleve tilhørighet til skolen.

3.4.1 Transkribering – fra tale til tekst

Etter at intervjuene var gjennomført, hørte jeg på lydopptakene i «Nettskjema», og startet transkriberingen. I transkriberingsprosessen blir det muntlige intervjuet omgjort til skriftlig tekst (Kvale & Brinkman, 2015, s. 210). Etersom jeg intervjuet flerkulturelle ungdom, så jeg

det nødvendig å skjule deltakerens sin identitet og opprinnelsesland allerede i transkripsjonsstadiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213), for å sikre anonymiteten deres. Intervjuene ble transkribert så fort jeg hadde tid, noe jeg opplevde som nyttig. Da husket jeg mer fra intervjusituasjonen, og kunne reflektere over meg selv som intervjuer og spørsmålene som ble stilt. Det er for å passe på at jeg har en nøytral fremtoning i intervjuet, for å gjøre elevene trygge til å kunne åpne seg, og for at jeg ikke skulle legge ord i munnen deres. Selv om jeg transkriberte kort tid etter intervjuet, vil det aldri bli helt nøyaktig beskrevet (Nilssen, 2012, s. 46). Jeg så på transkribering som en viktig del av analyseprosessen, da jeg fikk nye tanker av å lytte til intervjuet på nytt, slik Nilssen (2012, s. 47) fremhever at kan oppstå.

Tankene som oppstod noterte jeg underveis, og tok de med meg videre inn i analysen. I transkriberingsprosessen tok jeg med noen småord og tegn, for å få mer detaljer i transkripsjonen. Dersom jeg kun hadde transkribert det elevene sa, ville jeg gått glipp av pauser eller småord, som viser at deltakeren er usikker eller snakker om et vanskelig tema (Tjora, 2020, s.173 – 174). Transkripsjonstegnene som ble brukt i transkripsjonen er illustrert i tabellen (tabell 2) nedenfor:

Tegn	Beskrivelse av tegn
...	Pause i noen sekunder
Ehm, hm, eh	Nøling og usikkerhet
«...»	Replikk i en setning
....	Sensurerer det originale ordet til det fiktive ordet som brukes i oppgaven

Tabell 2: Transkripsjonstegn

3.4.2 Hermeneutisk analyse

Etter intervjuene var gjennomført og datamaterialet transkribert, startet analyseprosessen. Selv om jeg ønsket å være så objektiv som mulig, vil jeg alltid ha med meg en forforståelse. Gadamer (1989, sitert i Nilssen, 2012, s. 68) henviser til forforståelsen som det vi bringer med oss inn i situasjonen. En del av denne forforståelse er det teoretiske rammeverket, men det er også erfaringer, kunnskap, verdier eller holdninger til det jeg studerer på, som kan være mer eller mindre skjult i bevisstheten (Nilssen, 2012, s. 68). Denne forforståelsen reflekteres over når det kommer til min forskerrolle (kap.3.5.1). Forforståelsen gir ideer om hva man vil

undersøke, og gjør at man allerede har noen tanker om hva resultatene vil vise (Nilssen, 2012, s. 70).

For å finne ut at hvilke faktorer som var viktig for flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet i skolen, måtte jeg tolke og analysere datamaterialet. For meg var det naturlig å velge en hermeneutisk analyse da jeg skulle tolke og finne mening i det deltakerne fortalte i intervjuene. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en sannhet, men at datamaterialet kan tolkes på ulike måter. Giddens (1976, sitert i Nilssen, 2012, s. 72) introduserte begrepet dobbelthermeneutikk. Det viser til at jeg som forsker tolker deltakernes tolkninger av sin situasjon. Dermed holder det ikke å bare beskrive det deltakerne sier. Jeg hadde et ønske om å fremme flerkulturelle elever sine erfaringer, perspektiver og livsverden, og gjennom dette få frem holdninger, refleksjoner og begrunnelser av det de forteller. Gjennom tolkning og analyse av det deltakerne har fortalt, bidrar jeg til å gjøre det ubevisste bevisst (Nilssen, 2012, s. 71-73). Dette la jeg merke til i intervjuet og under lesing av transkripsjonene. Et eksempel på det, er at noen av deltakerne sa at læreren ikke er viktig, men gjennom tolkninger av det de sa, kom det frem at læreren faktisk var ganske viktig for hvordan de hadde det.

Under analyseprosessen la jeg innledningsvis teorien til side, for å kun fokusere på det deltakerne sa med et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 65). Jeg hadde en induktiv koding, der jeg hadde en åpen holdning til hva datamaterialet fortalte meg, og brukte fargekoder for å se sammenhenger. Det vil si at jeg eksempelvis markerte teksten oransje, der deltakerne snakket om læreren. Gjennom koding deles datamaterialet opp, slik at jeg kan se større sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 152). Jeg endte opp med mange ulike koder, som måtte systemiseres, for å finne passende overordna kategorier. Koding og kategorisering gir datamaterialet en mening (Nilssen, 2012, s. 99). Etter analyseprosessen satt jeg igjen med fire kategorier som jeg delte funnene mine i. Det var de mest fremtredende temaene informantene trakk frem i intervjuene. Kategoriene snakker ikke for seg selv, men må tolkes. I tolkningsprosessen tok jeg dermed frem teorien igjen, for å gi en mening til det deltakerne fortalte (Nilssen, 2012, s. 65-66).

Det var utfordrende og tidkrevende å komme frem til de endelige kategoriene, men jeg endte til slutt opp på *opplevelsen av å være flerkulturell, lærerens betydning, betydningen av synliggjøring av det flerkulturelle på skolen og betydningen av å være med «andre som meg»*.

Disse kategoriene var mest fremtredende og det elevene virket mest opptatt av i datamaterialet. Jeg sammenlignet også kategoriene opp mot intervjuguiden, for å se hvilke av kategoriene deltakerne var mest opptatt av å snakke om. Noe av utfordringen med å plassere kodene, var at noen av kodene passet under flere kategorier. Jeg endte opp med å la kodene stå som planlagt, og velge den kategorien der sitatet passet best, ut ifra sammenhengen. Det er ikke unaturlig at noen av kodene passer under ulike kategorier, da kategoriene også har tilknytning til hverandre. Jeg har valgt å presentere de ulike kodene og kategoriene i en tabell, for å gi leseren en bedre oversikt:

	Kategorier	Koder
1 (kap. 4.1)	Opplevelsen av å være flerkulturell	- Opplevelsen av å være flerkulturell (kap. 4.1.1) - Rasisme og fordommer (kap. 4.1.2)
2 (kap. 4.2)	Lærerens betydning	- Lærerens betydning for tilhørighet (kap. 4.2.1) - Den gode læreren (kap.4.2.1)
3 (kap. 4.3)	Betydningen av synliggjøring av det flerkulturelle på skolen	- Synliggjøring av det flerkulturelle i klasserommet (kap. 4.3.1) - Anerkjennelse av morsmålet (kap. 4.3.2)
4 (kap. 4.4)	Betydningen av å være med «andre som meg»	- Vennskap på tvers av kulturer og innad kulturer - Betydningen av å gå på en flerkulturell skole

Tabell 3: Kategorier og koder

Kapitlene som står bak viser til kapittelet om funn som blir presentert senere i oppgaven. Tabellen viser at i kategori 4, er det ikke kapitler til kodene. Dette er fordi disse gikk så inn i hverandre, at det var med hensiktsmessig å skrive om dem i løpende tekst, for å få enda tydeligere frem *Betydningen av å være med «andre som meg»*. Likevel var det relevant å ha med kodene, da de hadde en betydning for min tolkning av funnene.

3.5 Etske hensyn

Som forsker er det viktig at jeg er bevisst på og reflekterer rundt ulike etiske hensyn gjennom forskningsprosessen. Dette underkapittelet redegjør for de etiske overveielene jeg har gjort, som også vil ha en betydning for studiens kvalitet. Etske hensyn har en avgjørende betydning for å ivareta deltakernes rettigheter og sikre deres konfidensialitet. Jeg vil først reflektere rundt min rolle som forsker, da det har en stor betydning for hele studiet sin troverdighet. Deretter reflekteres det rundt forskningsetiske utfordringer når man forsker på flerkulturelle

ungdom. Videre i kapittelet presenteres tiltak som er gjort for å sikre informert samtykke, konfidensialitet og godkjenning fra Sikt. Ved å redegjøre for disse hensynene jeg har tatt, på en transparent og reflektert måte, vil forskningen kunne bidra til å fremme kunnskapen om flerkulturelle elevers tilhørighet i skolen på en etisk forsvarlig måte, samtidig som elevene sin velferd og rettigheter ivaretas på en forsvarlig måte.

3.5.1 Forskerrollen

I starten av forskningsprosjektet reflekterte jeg over min forskerrolle. Denne refleksjonen har en betydning for relasjonen til forskningsdeltakerne og hele prosjektets kvalitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133). Det første jeg reflekterte over, var min posisjon som en hvit, norsktalende lærer fra majoritetsbefolkningen som skal undersøke flerkulturelle elever. Her er det flere faktorer som kan skape en maktforskjell i intervjusettingen. Det ene er at jeg er hvit, som kan føre til at deltakerne ikke vil åpne seg helt, fordi de kan tenke at jeg ikke forstår eller at de ikke vil føle seg trygg nok på meg. På en annen side, kan det at jeg er hvit også gjøre at de åpner seg mer, fordi de vet at jeg ikke kan kjenne meg igjen i det de sier. En annen faktor jeg reflekterte over, er at jeg jobber som lærer. Deltakerne ble informert om at jeg ikke ville bli støttet om de sa noe negativt om lærere, for at de skulle være trygge på at er lov å svare ærlig. Likevel kan dette føre til at noen ikke tør å være helt ærlig, siden jeg jobber i skolen selv. På en annen side kan det være positivt at jeg er lærer, da de kanskje tenker at jeg forstår mer av det de snakker om, eller at de gjerne vil fortelle meg hva jeg og andre lærere kan gjøre annerledes.

Ved å forske på hva flerkulturelle elever fremmer som viktig for å oppnå tilhørighet til skolen, viser jeg til at de kanskje ikke opplever tilhørighet nå. Kapittelet om «Egen erfaring» (1.3) viser til min forforståelse og meninger om hvordan skolesystemet er for flerkulturelle elever. Siden jeg jobber som lærer og forsker på elever i skolen, var det utfordrende å legge mine tanker til siden. Samtidig som jeg var nysgjerrig på deltakernes tanker, som var grunnen til at jeg ønsket å høre om deres erfaringer. Denne nysgjerrigheten gjorde det lettere å være åpen og objektiv. For det som var viktig i forskningsprosessen, var at jeg holdt meg så objektiv som mulig, da det er viktig for kvaliteten på resultatene mine.

Selve intervjuet innebærer en assymmetrisk maktrelasjon, som betyr at jeg sitter med makten, ved at det er jeg som har bestemt temaene som skal snakkes om, velger hvilke svar jeg skal

følge og, og hovedsakelig bestemmer når intervjuet er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er naturlig at det blir et maktforhold i en slik situasjon, men da er det viktig at jeg reflekterer over min rolle, for at det ikke skal gå utover datainnsamlingen. Valget med å ha semistrukturert dybdeintervju, gjorde at elevene i større grad fikk muligheten til å få mer eierskap i intervjuet. På grunn av denne maktforskjellen var jeg også opptatt av å skape en mest mulig hyggelig og trygg atmosfære under intervjuene.

3.5.2 Forske på flerkulturell ungdom

Ved å forske på flerkulturelle ungdommer, er det viktig at jeg har reflektert rundt etiske hensyn for å beskytte dem fra stigmatisering eller andre negative konsekvenser (NESH 2021, s. 29-30). På grunnlag av at flerkulturelle ungdom kan oppleve en urimelig generalisering eller stigmatisering, fordi andre ikke ser på hver enkelt elev, men ser på alle som en gruppe, blir de gruppe kategorisert som en sårbar gruppe i forskningsetikken (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31). En av refleksjonene jeg gjorde tidlig, var dermed bruken av begrepet flerkulturell, da det kan bli sett på som et problematisert begrep. Det er blant annet fordi det kan som nevnt få andre til å tenke at deltakeren fremmer én felles kultur, slik jeg viste til tidligere i oppgaven gjennom González et. al (2005, s. 10 og 43) og Dewilde og Skrefsrud (2016, s. 97) sin problematisering av begrepet. Dermed var det viktig for meg å vise til begrepsavklaringer tidlig i oppgaven, slik at den som leser, får en forståelse av hva som ligger til grunn for begrepet i denne oppgaven. Likevel var det naturlig å omtale deltakerne som flerkulturelle, da dette var noe deltakerne også omtalte seg som.

Selv om flerkulturelle elever blir kategorisert som en sårbar gruppe i forskningsetikken, er det likevel viktig å få frem deres perspektiver i forskningsfeltet også (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31; NESH, 2021, s. 29-30). En annen etisk refleksjon jeg gjorde tidlig var forskning på barn, da to av ungdommene var under 16 år. Derfor behøvde de samtykke fra sine foresatte for å delta i prosjektet. Selv om lærerne spurte ungdommene, og foresatte sa ja til at de kunne delta, var det viktig for meg at de ønsket å delta selv (NESH, 2021, s. 20). Ungdom under 16 år, blir sett på som barn og har dermed krav på en ekstra beskyttelse (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 66), blant annet fordi det kan være at de ikke forstår hva de deltar på. Derfor forklarte jeg tydelig hva informasjonen deres blir brukt til, og at de har lov til å trekke seg når de vil. At jeg hadde med barn, var også en av grunnene til at jeg anonymiserte deltakerne allerede i transkripsjonen.

3.5.3 Forskningsetiske retningslinjer

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021, s. 4), har ansvar for å utvikle nasjonale retningslinjer for forskningsetikk. Forskningsetikken er et verktøy for å sikre at forskning utøves og organiseres forsvarlig. Alle som utfører forskning har et ansvar for å ivareta forskningsetikken (NESH, 2021, s. 6). Jeg skal her presentere tre hensyn som må tas ved forskning, når jeg samler inn data gjennom intervju. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekter.

Informert samtykke er et forskningsetisk hovedprinsipp som innebærer at deltakerne skal bli tilstrekkelig informert om prosjektets formål, og hva det vil si for dem å delta (Haugen & Skilbrei, s. 2021, s. 53). Jeg som forsker må få godkjenning av deltakerne, for å kunne intervju dem og bruke datamaterialet i oppgaven (NESH, 2021, s. 8). Jeg skrev et informasjonsskriv (vedlegg 2) om prosjektet som lærerne delte ut til de som ønsket å delta. Jeg hadde det også med til intervjuet, for å sikre at deltakerne var godt informert. I informasjonsskrivet stod det informasjon om prosjektet og om konfidensialitet. Her er det viktig at deltakerne forstår hva de takker ja til, og skal vite at de har lov til å trekke seg om de ønsker (Haugen & Skilbrei, s. 2021, s. 54). Etter at deltakerne takket ja, skrev de under på en samtykkeerklæring (vedlegg 3) som godkjenner at jeg kan ta lydopptak og skrive om deres erfaringer. For ungdom under 16 år, måtte de foresatte godkjenne. Samtykkeprosessen kan bidra til å styrke forskningens pålitelighet, ved at det skaper en åpenhet og tillitt mellom meg som forsker og deltakerne, som danner et godt grunnlag for datainnsamlingen (Haugen & Skilbrei, s. 2021).

Konfidensialitet er viktig for å beskytte deltakerne sitt privatliv (Kvale & Birkmann, 2015, s. 300; NESH, 2021, s. 23). Før vi startet intervjuet forklarte jeg hva lydopptaket og dataen skulle brukes til, og at det var kun jeg som hadde tilgang til deres personopplysninger og lydopptaket. Vi satt i et grupperom på skolene til deltakerne, der ingen kunne se inn, for å skape en trygg ramme. Jeg forsikret dem også i forkant at jeg ikke kommer til å snakke med lærerne deres om intervjuene. Jeg ga alle deltakerne et fiktivt navn allerede ved transkripsjonen av intervjuene, jeg oppga området de er fra i stedet for landet, og fjernet alderen. I stedet fikk de beskrivelsen tidlig ungdomsalder eller sen ungdomsalder. I tillegg ble skolen, lærerne og kommunen anonymisert. Siden jeg intervjuet flerkulturelle ungdomselever,

følte jeg et ekstra ansvar for å passe på at de ikke skal kunne bli gjenkjent i oppgaven. Disse endringene, vil ikke ha en betydning for oppgavens innhold.

Selv om deltakerne er innforstått med prosjektets formål og bruken av datamaterialet, kan det likevel være *konsekvenser ved å delta i forskningsprosjekt*. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst på at forskningen kan få konsekvenser for dem som deltar, folkene rundt dem eller andre flerkulturelle elever (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31). Derfor nevnte jeg både på starten av intervjuet at de trenger ikke å svare på alle spørsmålene om de ikke ønsker og at de kan trekke seg når de vil etter intervjuet er gjort også. Da oppgaven utforsker flerkulturelle elever sine opplevelser er det ekstra viktig at jeg ikke gir grunnlag for generalisering eller stigmatisering av flerkulturelle elever, da disse elevene kategoriseres som en sårbar gruppe i forskningsetikken (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 31). Derfor var det viktig at jeg presiserte i starten av oppgaven, at deltakerne kun representerer seg selv, og ikke noen andre.

Forskningsprosjektet mitt ble godkjent av Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (u.å), *Sikt*, 22.02.2023 (vedlegg 1). Sikt følger opp at forskningsprosjektet verner deltakernes personlige opplysninger. I starten av prosjektet var jeg usikker på om jeg ønsket å intervju foreldre, lærere eller elever, ut ifra hvilket perspektiv oppgaven skulle ha. Dermed sendte jeg inn en søknad om alle tre gruppene, for å være sikker på at jeg hadde godkjenningen på plass da jeg bestemte meg. I forkant av godkjenningen kom Sikt med noen innspill til endringer. Dette handlet om «tredjepersoner», ved at det måtte stå i informasjonsskrivet at elevene kunne fortelle om foresatte og foresatte om elevene. Da jeg endret dette, ble det godkjent.

3.7 Prosjektets kvalitet

Som forsker har jeg et ansvar for å sikre prosjektets kvalitet, gjennom ulike kvalitetskrav. Det vil si at jeg må vurdere om resultatene til min studie er pålitelige, gyldige og generaliserbare (Tjora, 2020, s. 231). Hva som vil være god eller dårlig forskning kan være utfordrende å svare på, da det er flere faktorer som spiller inn. Noen mener at om forskningen vil være nyttig for andre, så har forskningen høy kvalitet. Men hva som er nyttig for andre er subjektivt, da det kommer an på den som spør og om det for eksempel er like relevant i dag som tidligere. Dermed vil ikke nytthet være nok for å måle om det er en god forskning eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219 – 220). Resultatet studien min kom frem til, kan heller ikke måle forskningens kvalitet. Rett og slett fordi det kan være et annet resultat om

noen år, på grunn av nye metoder, kunnskap og perspektiver, siden samfunnet stadig er i endring. Grunnet disse hensynene må forskningens kvalitet baseres på produksjonen av kunnskapen. For å kunne bedømme kvaliteten må forskeren være kritisk i beskrivelsen av hvordan kunnskapen, altså funnene, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219-220).

Peter L. Berger (1987) hevder at «Samfunnsvitenskapene kan aldri håpe på å gi noe annet enn et delvis, tidsbegrenset og i prinsippet falsifiserbart bilde av den menneskelige virkeligheten.» (sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 104-105). Dette betyr at man aldri kan få med seg «alt», uansett hvilken metodisk tilnærming man bruker. Det er viktig å ha i med seg i refleksjonene, spesielt i en kvalitativ tilnærming, der jeg kun får et utvalg av flerkulturelle elever sin opplevelse. I dette kapittelet vil jeg vise til målingen av forskningens kvalitet gjennom å se på pålitelighet, gyldighet og overførbarhet. Forskningens kvalitet vil ha implikasjoner for videre bruk i praksis. Dermed er dette en viktig del av forskningsprosessen.

For å måle prosjektet mitt sin kvalitet, må jeg sjekke påliteligheten og gyldigheten, gjennom å være så transparent som mulig i begrunnelsene underveis i forskningsprosessen. *Pålitelighet* handler om i hvor stor grad vi kan stole på resultatene som kommer frem i forskningen. Det sjekket jeg blant annet da jeg analyserte funnene mine i drøftingen opp mot andre som har forsket lignende problemstillinger eller innenfor samme felt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). I kvalitativ forskning er pålitelighet også i stor grad knyttet til forskeren sine refleksjoner over sin påvirkning på deltakerne. Dette er spesielt viktig i min forskning, da jeg har brukt intervju som metode (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222-224). Selv om jeg gjorde meg flere refleksjoner i forkanten av intervjuene, for å prøve å unngå å påvirke deltakerne, vil det alltid være en sannsynlighet for at det skjer på grunn av maktforholdet. Dette reflekteres over kapittelet om min forskerrolle (Kap. 3.5.1).

Den siste refleksjonen jeg gjorde, var om jeg har registrert datamaterialet så troverdig som mulig. Lydopptaket gjorde at jeg kunne transkribere ned alt elevene sa i etterkant, og dermed være tilstede i intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225-228). Ulempen med dette er at jeg ikke får notert ned informasjon under intervjusituasjonen, som kan være relevant for datamaterialet. Likevel opplevde jeg at det var hovedsakelig å styrke å gjøre det på min måte, da intervjusituasjonen ble hyggelig, og jeg opplevde at deltakerne følte seg trygge på å dele opplevelser og erfaringer om skolehverdagen og opplevelser med å være flerkulturell.

Oppgavens *gyldighet* dreier seg om redegjørelsen for forskningsprosessen, ved å begrunne valgene som er tatt underveis, for å best kunne besvare problemstillingen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 276). En refleksjon jeg gjorde var å se på om utvalget var godt nok for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkman, 2015, s. 278). Det vil jeg si at sikres ved at alle jeg intervjuet hadde noe å fortelle om opplevelsen og erfaringer av å være flerkulturell. Likevel har jeg fått et tilfeldig utvalg av elevstemmer, så om jeg hadde intervjuet noen andre, ville kanskje oppgaven fått et annet resultat. I tillegg til at lærerne kan ha spurt kun flerkulturelle elever de mener passer til studien, og på den måten mistet jeg stemmene til flerkulturelle elever som kanskje ikke opplever å navigere mellom ulike kulturer i så stor grad. Likevel hadde jeg ikke som mål og undersøke en bestemt gruppe, men var interessert i hver enkelt elev sine opplevelser. Dermed vil mine deltakere være gyldige for denne studiens formål.

Gyldigheten vises også gjennom hvordan vi tolker resultatene som kommer frem. Det vil si at jeg reflekterer over hvor gyldige mine tolkinger av resultatene er i forhold til selve virkeligheten. For å styrke gyldigheten til mine resultater, analyserte jeg kritisk min egen analyseprosess Drøftingen er med på å underbygge gyldigheten, da den viser til hvordan funnene blir begrunnet ved hjelp av et teoretisk rammeverk (Thagaard, 2018, s. 189). For å kunne støtte opp videre forskning eller eventuelle implikasjoner for praksis, er det viktig at jeg har sikret mine funn og konklusjoner sin gyldighet og pålitelighet.

Siden denne studien er basert på intervjuer med seks deltakere, vil det være et spørsmål om funnene er *generaliserbare*. Glesiss og Sæther (2021) viser til generalisering som en «mulighet for å generalisere funn fra én kontekst til en annen» (s. 207). I motsetning til en kvantitativ forskning, som kan generaliseres til en større populasjon, så innebærer et kvalitativt datamateriale en annen type generalisering (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Min studie har en relevans for å forstå enkelte flerkulturelle elever sine opplevelser av å være flerkulturell og hvilke faktorer de fremhever er viktig for opplevelsen av tilhørighet. Selv om det kun er seks deltakere funnene baserer seg på i denne studien, vil jeg likevel argumentere for å at funnene har en relevans for lærere eller andre voksne som jobber med barn og unge.

4.0 Presentasjon av funn

Denne masteroppgaven undersøker som nevnt problemstillingen «Hvilke faktorer er viktig for flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet til skolen?». Med utgangspunkt i problemstillingen, skal jeg i denne delen av oppgaven presentere fire sentrale temaer som kom frem gjennom analysen av datamaterialet. Temaene representerer de mest fremtredende mønstrene i datamaterialet. Hvert tema vil også ha undertemaer som passer til. Det første temaet jeg skal skrive om er *opplevelsen av å være flerkulturell* (4.1), deretter *lærerens betydning* (4.2), det tredje temaet er *betydningen av synliggjøring av det flerkulturelle på skolen* (4.3) og det fjerde temaet er *betydningen av å være med «andre som meg»* (4.4). Analysen av disse temaene vil få frem mine resultater for hvilke faktorer de flerkulturelle elevene vektlegger, for å oppleve tilhørighet og manglende tilhørighet. Jeg har også tatt med manglende tilhørighet. Ved å vise til manglende tilhørighet, kan man få frem hvilken betydning det har for elevene dersom de ikke opplever tilhørighet. Dette vil jeg vise til i drøftingen. Funnene viser i noen situasjoner likheter mellom deltakerne, mens i andre situasjoner kan opplevelsene være ganske ulike. Siden deltakerne har ulik alder og botid i Norge, ser jeg på det som en styrke for resultatene dersom de opplever det samme fra tidlig ungdomsalder til sen ungdomsalder. Jeg mener at oppgaven min blir styrket av at deltakerne jeg intervjuet har et bredt spekter av erfaringer.

4.1 Opplevelsen av å være flerkulturell

I lys av problemstillingen ønsket jeg å få et innblikk i hvordan de seks elevene opplever det er å være flerkulturell på skolen. Elevene forteller at de ser på seg selv som flerkulturelle, og alle bortsett fra Jenny bruker ordet kultur i hverdagen. Dermed faller det naturlig å kalle elevene flerkulturelle. Temaet «Opplevelsen av å være flerkulturell» har jeg valgt å starte med, fordi det er grunnpilaren for hvordan elevene ser på seg selv, familien sin og hvordan de har det på skolen. Elevene forteller mye i intervjuene, så jeg valgte å dele analysen inn i to underkapitler. Underkapitlene er *Opplevelsen av å være flerkulturell – balanse mellom skole og hjem* (4.1.1) og *Rasisme og fordommer – «Jeg føler at i Norge er på en måte rasisme veldig gjemt»* (4.1.2). Funnene viser både like og ulike erfaringer blant elevene. Alle elevene liker å fortelle om sin kultur, og at andre spør om den. Rasisme var også et stort tema som dukket opp gjennom intervjuene, da alle har opplevd fordommer i stor eller liten grad mot hudfargen sin, kulturen sin eller sitt hjemland. Elevenes erfaringer viser hvor viktig det er at læreren har gode kunnskaper om n-ordet og slaverihistorien. I tillegg viser utsagnene at

skolen må jobbe med å forebygge fordommer. Selv om elevene har en del like tanker rundt tematikken, har opplevelsene vært ulike.

4.1.1 Opplevelse av å være flerkulturell – balanse mellom skole og hjem

Siden deltakerne har ulik botid i Norge, kan det være en årsak til å at de opplever kulturforskjeller i ulik grad. Det tok jeg i betraktning, da jeg tolket informasjonen. Analysen viser at de fleste ikke opplever en stor forskjell mellom skole og hjem, og synes det går greit på skolen. Alle elevene liker å fortelle om sin kultur, og at andre spør om den. Det virker som at skillet går mest på religiøse høytider som ikke alle i klassen feirer, mat fra hjemlandet, kulturfester som noen av de er på og at de har opplevelser med rasisme, diskriminering og fordommer som er en egen kategori videre i teksten. Amina, Iris, Ema og Louis som går på skole med mange kulturer, opplever i mindre grad en forskjell mellom skole og hjem enn Zeyab og Jenny som går på skole med færre ulike kulturer i klassen. Likevel viser ingen til at det er en stor forskjell. Samtidig snakker alle om at når man er på skolen, skal man fokusere på det de kaller «det norske». Så ut ifra hva jeg tolker, lager de et skille selv, ved å si «det norske», som at det er annerledes fra deres egen kultur. Men igjen, så føler de at de har to kulturer, og vil dermed også føle seg både norsk og for eksempel sør-amerikansk. Dermed vil det være naturlig for dem å dele kulturene i «det norske» og «det sør-amerikanske». Alle elevene ble spurt om hva de legger i begrepet «kultur». Det gikk igjen mye av det samme, så jeg valgte ut svarene til Jenny, Ema og Amina, da de oppsummerer det andre også snakket om:

Jenny: Sånn tradisjoner og hva som er typisk for noen.

Ema: Språk, familie, hjemland, tradisjoner og sånn.

Amina: Kultur er noe som tilknytter folk til hverandre.

Regine: Hva legger du i det?

Amina: At man kan om hverandres verdier, språk og deres identitet. For det er en ganske stor del av folk sin identitet som hvordan en person kan være.

Det som går igjen, er at kultur er det som kjennetegner noen. Slik som Jenny beskriver, at det er det som er typisk for noen. Da ofte innenfor det Ema og Amina nevnte. Amina legger også til at kultur er en stor del av folk sin identitet og at det knytter folk sammen. Alle elevene,

bortsett fra Jenny, sier at de pleier å bruke begrepet kultur selv i hverdagen. Iris fremmer kultur som noe vakkert, ved at det er fint at det finnes så mange forskjellige kulturer.

Amina forteller at det er mer enn språk som gjør at skolehverdagen til flerkulturelle elever kan oppleves annerledes. En del av dette gjenspeiler seg i om de har opplevd utfordringer med språket, fordommer, eller rasisme på grunn av kulturen og hudfargen deres. Iris, Amina og Ema, sier at de tenkte mest på at de var flerkulturelle på barneskolen og ungdomsskolen, for da skulle de i større grad finne ut av hvem de var. Ema, Amina, Zeyab og Louis svarer at de kommer fra foreldrene sitt hjemland selv om de er født i Norge eller har bodd mesteparten av tiden i Norge. De forklarer det med at det ser jo ikke ut som at de kommer fra Norge på grunn av hudfargen. Jenny og Iris sier at de kommer fra både Norge og hjemlandet når folk spør. Iris forklarer for eksempel:

Jeg sier at jeg kommer fra Norge og *Vest-Afrika*, fordi. Eller fordi mange pleier å si at jeg ikke ser halvt norsk ut, og det er helt greit for dem å si det. Men jeg tror for mamma sin skyld, jeg tror hun vil at jeg skal holde meg til den norske identiteten min også. Så liker å bare si at jeg er bra begge steder, for jeg føler det ville være rart å si at jeg bare var norsk, fordi jeg ser jo ikke norsk ut. Men jeg har jo ikke noe imot at andre utlendinger sier at jeg er norsk. For om det er noe de føler har jeg ikke noe problem med det. Men jeg personlig vil ikke være fullt norsk, og jeg liker å si at jeg kommer fra to kulturer.

I dette utdraget foreller Iris om hvordan hun navigerer andres forventninger til hennes identitet basert på utseende hennes. Analysen viser at Iris syntes det har vært mest utfordrende å stå i to kulturer, men da mest på grunn av hudfargen hennes, siden hun har en far fra Vest-Afrika. Hun har følt lenge på at hun ikke hører til noe sted:

I Norge, så klart, jeg ser jo ikke norsk ut. Men i *Vest-Afrika* der er jeg jo fortsatt ikke nok *afrikansk* for dem. Og da er det sånn, hvor hører jeg hjemme? Jeg hører ikke hjemme noe sted. Og det kommer alltid til å være vanskelig, for jeg vet ikke hvor jeg hører hjemme. Men sånn er det bare.

Her viser Iris til at hudfargen hennes spiller en stor rolle for hvorfor hun ikke føler seg hjemme noe sted, altså at hun ikke vet hvor hun har tilhørighet, og dette er naturlig nok noe

som preger henne i hverdagen. Da jeg spurte om det er noe skolen kan gjøre for å gjøre det enklere for henne, så svarte hun at hun ikke tror det er noe skolen kan gjøre bedre. Iris sier at skolen kan snakket om at vi mennesker har forskjellig hudfarge, men at det ikke er noe å gjøre med, enn at hun må jobbe med det selv. Videre nevner hun at hun må finne et miljø med andre sammensetninger eller flerkulturelle mennesker fra forskjellige land. Det med å finne andre mennesker som er mer lik seg selv, går igjen i alle intervjuene, så det har jeg dermed satt som et eget tema, og vil bli diskutert der.

4.1.2 Rasisme og fordommer – «Jeg føler at i Norge er på en måte rasisme veldig gjemt»

Da jeg kodet og kategoriserte datamaterialet mitt, kom det fort frem opplevelser av rasisme, diskriminering og fordommer. Jeg stilte kun to direkte spørsmål om fordommer og annerledeshet, men Iris, Zeyab, Amina og Ema tok det opp flere ganger gjennom intervjuet, så jeg merket at det var noe som preget dem og noe de var opptatt av. Elevene som snakket mest om det var Iris og Zeyab. Det jeg bemerket meg mens elevene snakket om sine opplevelser innenfor denne tematikken, var at flere av dem snakket helt vanlig om det som om dette er noe å forvente. Eller at de la på en unnskyldning om at det sikkert ikke er med vilje, eller at det er veldig få som gjør det. Jeg fikk en opplevelse av at de ikke ønsket å ta så mye plass. En grunn til dette, kan være fordi de ikke kjenner meg, og kan dermed ha vært redde for å støte eller provosere meg. Et eksempel er at Zeyab er forsiktig med å si noe negativt om Norge. Det virker som at han har en tanke om at han må være takknemlig for å være i Norge, fordi landet har hjulpet han fra krigen:

Jeg har ikke opplevd rasisme i Norge. Eller jeg har kanskje opplevd litt, men ikke så masse. Familien min har slitt litt mer. Familien min har opplevd rasisme, men ikke så mye, for Norge er ikke sånn. Det er et bra land å være i. Det er bare, jeg syns at folk er noen ganger, de tenker litt sånn «de må ut og sånn». Jeg vet at Norge er et er bra land, politiet er bra, NAV-hjelpen. Alt dette trenger vi.

I dette utdraget forteller Zeyab at han og familien hans har opplevd litt rasisme, samtidig som han vil forsikre meg om at han liker Norge veldig godt, fordi de har hjulpet familien hans. Det kan virke som at han og familien har opplevd mer rasisme enn han vil gi uttrykk for, fordi han ikke ønsker å snakke negativt om Norge. Det kan muligens være fordi han ville ta hensyn til

meg. For det virker som han føler at han må være tydelig på at han er takknemlig for å få lov til å bo i Norge, fordi familien har fått hjelp. Zeyab snakker også mye om SIAN og at han opplever at Norge misbruker ytringsfriheten. Når han snakker, hører man at dette er noe han har tenkt mye på. Han opplever det urettferdig at SIAN får lov til å stå og snakke foran Stortinget og brenne Koranen. Han nevner igjen at dette gjelder nesten ingen nordmenn, men at noen har sånne meninger. Iris er derimot mer direkte og tydelig i sin uttalelse om rasisme:

Det er jo sånne ting du ikke tenker over. For eksempel at. Eller jeg opplever mye når jeg går med faren min. Fordi det er jo veldig mye stereotyper mot svarte menn, og det synes jeg egentlig er veldig, veldig trist. Sånn som at folk går over gata, for å ikke gå ved siden av han eller for eksempel, det er store forskjeller på å gå med moren min eller faren min. For eksempel når jeg går med faren min på en butikk er det ingen som spør om vi trenger hjelp, og holder øynene sine på oss. Mens når jeg går med mamma, sier de «ååh trenger dere hjelp? Hva leter dere etter?» Eller bare la oss gå fritt da. Og jeg tenker over det. Og det er jo egentlig veldig, veldig trist. Og jeg føler at her i Norge er på en måte rasisme veldig gjemt. Fordi at mange tenker at Norge er dette perfekte fine landet, men det er ikke det. Det er egentlig utrolig mye rasisme som ikke blir anerkjent da.

Iris nevner at hun merker stor forskjell på å gå i butikken med faren sin, som er mørk i huden, enn med moren sin, som har lys hud, og beskriver det med dette tydelige eksempelet. Hun uttrykte at dette er noe hun opplever ofte. En setning jeg la merke til, var uttalelsen om at rasisme i Norge er veldig gjemt. Det kan tyde på at hun opplever å ikke bli trodd eller at hun savner at dette snakkes mer om på skolen eller i media. Jeg merker på Iris at denne urettferdigheten preger henne. Hun beskriver også at hennes etnisk norske venner, et begrep hun bruker selv, ofte synes det er ubehagelig å høre på hennes opplevelser med rasisme:

Det blir litt sånn klein stemning, fordi jeg fortalte om mine, at noen ikke ville sitte ved siden av meg på bussen liksom. Så ja.

Her gir Iris uttrykk for at det er vanskelig å snakke om rasisme og rasistiske opplevelser med de som kanskje ikke har opplevd det selv. Dermed unngår hun å ta det opp, for å ikke skape dårlig stemning blant vennene sine. Dette kan være en av grunnene til at Iris opplever at

rasisme er gjemt i Norge, ved at folk ikke vil høre om det. Jeg spurte Iris om hvilke fordommer hun opplever:

Det er sånne typiske fordommer om at vi er kriminelle og at du kommer til å stjele og sånn. At vi er farlige, aggressive, høylytte. Typiske fordommer mot utlendinger med mørk hud.

Slike fordommer som dette forteller Iris om flere ganger i intervjuet, og det virker om dette er noe hun ofte opplever, og kjenner andre som opplever. Amina på sin side, forteller i starten av intervjuet at hun ikke har opplevd så mye fordommer, men hun sier også:

Jeg har kanskje vært heldig der når det kommer til det. Jeg vet om mange andre som har opplevd ting, men jeg har ikke opplevd noe særlig selv.

Jeg legger merke til setningen Amina bruker om at hun har vært heldig. Det vil si at det skulle vært forventet at hun også opplevde rasisme. Men hun sier heller ikke at hun ikke har opplevd det. I stedet sier hun «ikke noe særlig». Det vil si at hun kanskje i likhet med Zeyab tar hensyn til meg, ved å ikke ville fortelle det. Eller at hun har hørt om andre som har opplevd noe mye verre enn henne, så derfor føler hun ikke at det hun har opplevd er så stort å fortelle. Men «ikke noe særlig», viser til at hun også har opplevd fordommer mot seg, noe som kommer frem senere i intervjuet, der hun forklarer at hun har måttet beskytte kulturen sin:

Kultur kan bli brukt mot deg som et våpen.

Amina forklarer at hun har opplevd at kultur har blitt brukt som et våpen i mange tilfeller, og at læreren derfor må være ekstra oppmerksom på hva slags erting og mobbing som foregår, for man tør ikke alltid å si ifra selv. Det at hun bruker et uttrykk som våpen, kan vise til at det treffer hardt når noen snakker ned om hennes kultur. At det dermed kan føles som et våpen rettet mot seg. Det med at andre tuller med eller støter andre elevers kultur, er noe alle deltakerne har sett eller opplevd. Eksempler på dette er at Ema opplever at folk tuller med at hun er aggressiv, fordi de mener at folk fra Balkan er sånn. Louis opplever at folk tuller med at han driver med narkotika og mafia. Zeyab opplever at folk tuller med Islam og at han er fra krigen. Han nevner at han ofte har blitt kalt «bombe» av sine venner. Louis og Zeyab sier at

venner og folk tuller med det, men begge sier at de ofte går over streken. Slik som Zeyab beskriver her:

Det har skjedd at folk har sagt til meg «gå til bombelandet ditt». De som sier det mest er vennene mine. De sier du er det og det. Da tenker jeg okei, de tuller. Jeg vet jeg kan tåle tull. Men å tulle med Islam eller at landet mitt er et bombeland, det er grensa. For å tulle sånn er ikke noe bra. Det er ikke sånn at noen har mobbet meg, sånn at jeg er depressed eller noe sånt. Men kanskje litt på grunn av at jeg hører landet mitt har jordskjelv og ingen snakker om det. At ingen snakker om landet mitt i NRK for eksempel. Jeg har begynt å tenke at jeg liker ikke så masse. Jeg liker ikke Russland, jeg liker ikke Ukraina. Eller jeg liker ikke at de har blitt bombet, men soldatene i Ukraina de har brent Koranen, og Ukraina har alle snakket om. Alle, alle, alle. Alle som NRK. De snakker ikke om *Nevner land i Midtøsten*. Ingen har snakket om dem. Vi har fått vite at mange er døde og sånn. Folk snakker bare om andre europeiske land der det er krig. Det er skikkelig trist.

Dette utdraget startet med et spørsmål om fordommer, men Zeyab gikk fort over til en følelse av å ikke bli sett av noen. Han beskriver en følelse av at ingen bryr seg om landet hans, og at Ukraina får masse oppmerksomhet. Zeyab forteller at han ikke ønsker krig for noen, men opplever det urettferdig at noen land skal være mer verdt enn andre. Zeyab forteller videre at:

Når jeg ser at noen i klassen min bryr seg om landet mitt, får jeg den følelsen av at jeg får lyst til å kysse og klemme dem! Fordi de spør meg om landet og hva som skjer. Fordi noen bryr seg ikke, og når folk bryr seg, blir jeg skikkelig glad. Og jeg blir veldig glad når læreren bryr seg.

Dette utdraget viser hvor stor betydning det har for Zeyab å bli sett og spurt. Han beskriver selv at det eneste han vil, er at noen bryr seg om hans hjemland, noe som kan underbygge urettferdigheten han opplever av at europeiske land blir snakket mer om enn Midtøsten. Han viser tydelig til en urettferdighet av at landet hans som også er i krig ikke blir snakket om på samme måte som Ukraina. Han viser til NRK, men forteller meg at det er på skolen han ser på NRK Super. Det virker som at dette er noe han har tenkt mye på.

Eleven som ikke snakket om rasisme var «Jenny» fra USA. Jenny var også den eneste hvite eleven jeg intervjuet, noe som kan tyde på at hun ikke har opplevd like mye på grunn av hudfargen. Det virket også som de fleste elevene syntes det var gøy å snakke engelsk med henne og å høre om USA, noe som beskriver at medelevene synes det er stas at hun er fra USA. Likevel var den eneste situasjonen hun nevnte der læreren hadde tatt opp USA, en negativ opplevelse:

USA har ikke en så bra historie. Det er en sånn skyggeside ved det. Som for eksempel i samfunnsfag og vi snakker om slaveri eller noe. Jeg føler at jeg må være litt sånn ja, det liker jeg ikke. Men ja. Også er det litt flaut at alle ser på meg når de snakker om det. Jeg føler på det.

Her forteller Jenny at USA sin skyggeside oppleves litt flaut for henne, og at hun føler at hun må være tydelig på at hun ikke liker hvordan USA var, for at ikke andre skal tro at hun også er sånn. Bortsett fra denne episoden, nevnte hun ikke å ha blitt behandlet annerledes, noe som skiller seg ut fra resten av deltakerne.

4.2 Lærerens betydning – «de er jo med oss på veien fra vi er barn til vi er voksne»

Ved å undersøke opplevelsen av tilhørighet på skolen, er det naturlig å dra frem læreren som en faktor. Her ønsket jeg å se på hvor viktig deltakerne mente at læreren er, og hva de ønsker at læreren gjør, for å bidra til tilhørighet for de flerkulturelle elevene. Jeg har valgt å dele kapittelet inn i underkapitlene *Lærerens betydning for tilhørighet (4.2.1)* og *Den gode læreren (4.2.2)*. Funnene viser både likheter og ulikheter i hvor mye elevene selv mener at læreren betyr for dem og hva de ønsker at læreren gjør.

4.2.1 Lærerens betydning for tilhørighet

Analysen viser tydelig hvor viktig læreren er for elevenes skolehverdag og opplevelse av tilhørighet. Likevel, da jeg spurte elevene om hvor viktig de mener at læreren er for dem, kom det to ulike svar. Zeyab, Louis, Jenny og Amina mente at læreren er veldig viktig for hvordan man har det på skolen, mens Ema og Iris andre mente at læreren ikke er så viktig. Analysen viser til at grunnlaget for dette er på grunn av dårlige erfaringer med lærere, der de ikke har

opplevd å bli lyttet til. Iris beskriver for eksempel en lærer hun ikke liker, fordi læreren har brukt n-ordet i timene:

Vi har en lærer som bruker n-ordet. Jeg har sagt til henne at «hello, det er ikke så vanskelig å hoppe over det». Men hun mener at hun har rett til å bruke det. Og jeg bare hæ? Det gir jo ingen mening.

Hun opplever at læreren ikke forstår henne, og sier at hun har mistet motivasjonen i timene hennes og føler ikke det er noe læreren kan gjøre lenger for at det skal bli bra igjen. Her tolker jeg det slik at læreren er veldig viktig for Iris, fordi om hun ikke kommer overens med læreren eller føler seg sett og hørt, mister hun motivasjonen til å være på skolen. Dermed spiller læreren en sentral rolle for om hun opplever tilhørighet på skolen eller ikke. Amina mener at dersom man opplever tilhørighet, vil man trives mer på skolen. Hun forteller også dersom elevene ikke opplever tilhørighet, så kan de miste motivasjonen til å gå på skolen. Dette utsagnet til Amina underbygger det Iris fortalte om å miste motivasjonen til å være på skolen, på grunn av læreren.

De fire som mener selv at læreren er viktig for hvordan man har det på skolen, er Zeyab, Louis, Amina og Jenny. Zeyab nevnte lærere som en av grunnene til at han har det bra på skolen. Det som går igjen hos alle, er at de opplever at læreren bryr seg om dem. I tillegg mener de at læreren har en stor betydning for deres skolehverdag og hva de lærer på skolen. Amina forklarer at:

De er jo med oss på veien fra vi er barn til vi er voksne.

Sitatet til Amina viser hennes opplevelse av hvor stor betydning læreren har, ved å vise til at lærerne setter spor på en stor del av livet deres. Det at læreren oppleves som viktig for tilhørigheten på skolen, danner et grunnlag for hva elevene egentlig legger i «den gode læreren».

4.2.2 Den gode læreren

Siden læreren har stor betydning for hvordan deltakerne har det på skolen, er det interessant å se hva de legger i det å være en god lærer. Gjennom analysen av datamaterialet har jeg fanget

opp punkter som jeg ser betyr mye for elevene, i tillegg til å analysere det elevene nevnte selv. Det som gikk igjen hos alle elevene, er at læreren må lytte til elevene og bry seg. Louis var også opptatt av at læreren må ha respekt, slik at det blir ro i klasserommet. Iris hadde tydelige meninger i hva hun legger i en god lærer.

At de ikke favoriserer. For eksempel på grunn av hudfarge da sånn at du ikke ser forskjell på elevene dine, men at du stiller alle likt. Og at du er educated for når du skal være lærer for flerkulturelle ungdommer i hvertfall. Dagens ungdom de har ganske sterke meninger så det kan bli ganske... Jeg tenker mest for demmes skyld. Om de ikke educater seg selv om vår historie og dermed sier noe feil, så vil vi gå litt i angrep. Ikke på en vond måte, men liksom for eksempel når læreren bruker n-ordet, så var det flere som sa det ikke er greit, du må stoppe og stopp å si sånne ting og gikk ut av klasserommet. Men hadde de bare lært seg sånn ting, så ville alt vært mye enklere for både oss og lærerne.

I dette utdraget formidler Iris et ønske om at den gode læreren ikke favoriserer noen elever, men behandler alle likt. Dette er noe hun også er opptatt av i hele intervjuet, at man ikke skal dømme hverandre på grunn av kultur eller hudfarge. Iris er også opptatt av at lærere må være mer belest for å forstå elevene bedre. Zeyab har litt de samme ønskene som Iris har når det kommer til hva som er en god lærer. Han er veldig opptatt av at lærere må forstå barnet:

At de ikke skal forskjellsbehandle, men behandle alle det samme uansett hvor de kommer i fra, hvilket land de er fra, hvilken kultur de har og hvilket religion de har. For eksempel at læreren skal forstå eleven. Jeg aksepterer at læreren ikke kan forstå eleven i starten. Du trenger tid på å forstå barnet godt. Du må vite hva barnet liker. Du lærer elevene, fordi de skal bli fremtiden. Det er ditt ansvar for at de skal bli fremtiden. Læreren har ansvar for hva du lærer elevene. Du lærer dem det som er bra. De skal vokse opp, de skal huske ting du lærer..

Zeyab viser tydelig til viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev, ved at læreren skal vise interesse for barnet for å forstå dem. Han er også opptatt av at lærere hjelper barna med å lære og utvikle seg som gode mennesker. Han fortalte også om noe han synes skolen og lærerne gjør bra:

Jeg kjenner flere som har kommet her fra andre land. Denne skolen har hjulpet mange. Og jeg tenker at det er skikkelig bra at vi har mottaksklasse her. Det som også er bra med skolen her, det er at de henter lærere fra samme kultur som barn, sånn at han skal snakke det samme som barnet. Det har skjedd med flere i klassen min. Det hjelper læreren til å forklare hva det betyr.

Her viser Zeyab til betydningen av at læreren eller skolen passer på at elevene skal bli forstått. Han har opplevd at lærere som snakker samme språk, har blir knyttet opp mot de elevene som trenger det, slik at de kan bli forstått. Zeyab viser til at dette er veldig bra. Han vektlegger også at mottaksklasse er veldig bra. Amina kommer med noen tips til hva lærere kan gjøre for at flerkulturelle skal føle en tilhørighet til skolen:

Ta en prat med elevene og se om de kanskje har noen interesser. Dere må prøve å på en måte blande det litt inn i skoledagen, da for å vise dem at man blir en del av klassen da. Sånn at man ikke føler seg utenfor.

Amina og de andre elevene fremhever det å føle seg trygg på lærere og at det er rom for å uttrykke meningene sine. I sitatet viser hun til at det er viktig at læreren viser interesse for elevene, og kan bruke dette i skoledagen. På den måten vil eleven føle seg sett og inkludert. Selv opplever ikke Amina en tilhørighet til skolen sin nå, slik hun gjorde på ungdomsskolen. Det virker som at grunnen til det, er fordi lærerne var mer opptatt av det flerkulturelle på ungdomsskolen, ved at de lærte seg setninger på ulike språk, flere lærere var flerkulturelle selv og de hadde flere kulturdager.

4.3 Synliggjøring av det flerkulturelle på skolen

Deltakerne hadde i ulik grad opplevd at det flerkulturelle synliggjøres på skolen. Det virker som at det er mest fokus på det på barne- og ungdomsskolen, men elevene trakk også frem kulturdag på videregående som noe de likte. Jeg stilte de både åpne og mer direkte spørsmål gjennom intervjuet, for å prøve å få et innblikk i hva de har gjort på skolen og hvordan dette har opplevdes for elevene. Her var jeg spesielt ute etter å se hvilken betydning det hadde for dem at læreren eller skolen synliggjør det flerkulturelle.

Da jeg intervjuet deltakerne, var jeg ute etter hvor viktig de mener det er at kulturer synliggjøres på skolen, for å se hvor stor betydning det har for deres tilhørighet. Analysen viser at alle elevene liker at kulturen synliggjøres til en viss grad. Elevene forteller at det ikke er så viktig for dem at skolen eller læreren gjør det, men at det betyr mye om de synliggjør kulturene i en klasse. Slik jeg ser det, virker det som at elevene ikke har opplevd at de kan ha en mening om det, og dermed ikke forventer at skolen eller læreren skal ha et fokus på kulturen deres. Det er mye som kan nevnes innenfor synliggjøring av det flerkulturelle på skolen, så jeg har derfor delt kapittelet inn i to underkategorier. De er *Synliggjøring av det flerkulturelle i klasserommet (4.3.1)* og *Anerkjennelse av morsmålet (4.3.2)*. Gjennom disse to kategoriene ønsker jeg å få et innblikk i hva elevene ønsker at skal fremmes og ikke.

4.3.1 Synliggjøring av det flerkulturelle i klasserommet

Elevene har i ulik grad opplevd at de ulike kulturene i klassen synliggjøres. Det virker som at de har vært mer opptatt av å synliggjøre det flerkulturelle på barne- og ungdomsskolen. De eldste elevene måtte tenke seg lenger om, for å komme på noe. Zeyab tenker med en gang på ulike prosjekt de har hatt på skolen, som han likte godt:

Vi har hatt prosjekter om Islam og *Midtøsten*, og det var skikkelig, skikkelig gøy!
Vi har også hatt om å reise til andre kulturer og sånn, og da lærte vi masse om alle landene på trinnet. Det var skikkelig gøy!

Gjennom intervjuet kommer det tydelig frem at Zeyab er veldig glad i å snakke om sin kultur og å lære om andre sin kultur. Det man merker at han savner, er at det skal være mer rom for andre religioner. Han opplever at det er mest fokus på kristendommen. Louis snakker litt om det samme. Han forteller også at han er veldig glad i å snakke om sin kultur og å lære om andre sine kulturer. Disse to er de som utpeker seg mest, når det kommer til å sette ord på at dette er noe de virkelig liker. Det som også er interessant, er at de sier at det ikke er så viktig at det er jobbes med det på skolen. Her henviser elevene to motstridende syn. Det virker som at de tenker at sånn er det ikke på skolen, at man skal fortelle og vise sin kultur, så derfor er det greit. Men om de kunne velge, så hadde de likt at skolen la vekt på dette. Da jeg spør Amina om hun synes det er viktig at læreren gjør det, svarer hun at:

Nei, men det er jo en god ting at de gjør det. At de også liksom ser det da og at man blir hørt. Men jeg synes ikke det er viktig nei.

Hvorfor Amina, Zeyab og Louis snakker om at det er så fint og gøy at læreren gjør det, men at det ikke er så viktig, tolker jeg som at de mener at læreren ikke har tid til det. Eller at de er vant til å ikke ha et fokus på det, så de forventer det ikke. Det kan også være måten jeg stilte spørsmålet på, at ved å bruke ordet «viktig», så kan det virke som at det må være veldig viktig. Grunnen til at jeg har inntrykk av at de faktisk ønsker det, selv om de sier at det ikke er viktig, er fordi de smiler når de snakker om de situasjonene og forteller gjentatte ganger at de synes det er fint og at det betyr noe for dem at læreren bryr seg.

Når jeg spør elevene om hva læreren spesifikt gjør i klasserommet for å synliggjøre kulturene, snakker Ema og Amina, om det Amina nevner her:

Vi har for eksempel sanger fra forskjellige land og vi lærer om forskjellige kulturer. Vi har også hatt kulturdager. Det er noe de startet med i fjor, også har jeg fått høre at vi skal ha det siste skoleuke, så det blir gøy!

Amina viser til at dette er noe hun liker. Hun forklarer at det er bra at læreren gjør det. Både hun og Ema snakker varmt om kulturdager de har hatt på skolen. De forklarer at det er en dag der man kan ta med seg mat, kulturdrakten sin, flagget sitt eller noe annet som representerer sin kultur. Det de liker med dagen er at de får vise frem sin kultur og lære om andre sine kulturer. Iris har også vært på kulturdag før, men hun har ikke samme opplevelse som Amina og Ema.

Jeg synes kulturdager er veldig vakre. Vakkert å se de forskjellige kulturene, men det blir jo ikke så mye. Det er jo litt sånn ja, at nå har jeg sett en fin kjole. Det er bare fint det liksom, men jeg føler ikke at dagen gjør så mye.

Utdraget fra Iris viser at hun liker kulturdager, men at det ikke holder med en dag. Hun føler at det trengs mer enn en dag, for å skape tilhørighet hos de flerkulturelle elevene. Iris er opptatt av at læreren må sette seg inn i hver enkelt elev sin bakgrunn. Hun forteller at selv om man er fra samme kultur, så betyr ikke det at man opplever det samme.

Jenny er den eneste eleven som ikke har opplevd at kulturer blir synliggjort i klassen, men hun mener at det ville vært fint om læreren gjorde det, slik at klassen kan lære om ulike kulturer. Men Jenny var opptatt av at læreren kun skal gjøre det, dersom elevene selv ønsker. En synliggjøring av flerkulturalitet som lå elevene nær, var at skolen viste mangfold i bøker, ukeplaner, plakater og annet. Jeg har valgt å fremheve tre av sitatene som ble nevnt i intervjuene:

Amina: At liksom folk som oss kan være en karakter eller at man liksom kan være del av en historie.

Louis: At når de har mangfold i bøker, vi ser det også. Det er flerkulturell. Da vet vi at dere inkluderer alle. Du blir vandt til inkludering og flere kulturer.

Iris: Jeg synes egentlig at det er veldig viktig, fordi da jeg vokste opp da var det sånn at vi skulle lese en historie og da var det ikke bøker med jenter som så ut som meg. Men nå leser lillesøsteren min bøker med jenter som ser ut som henne og jeg synes at det er veldig, veldig bra at hun ser noen som ser ut som henne sånn at hun ikke tenker at hun er uvanlig eller at hun ikke er på en måte vakker da, selv om hun har mørk hud og krøllete hår. Så jeg synes egentlig det er veldig viktig for barn da spesielt.

Det som går igjen hos alle, er at «folk som oss» synliggjøres, og dersom man ser en som ser ut som seg selv, så føler man seg mer inkludert. Slik som Louis sier, at elevene legger merke til det og det betyr noe for dem og hva de tenker om skolen. Iris hadde en mer personlig referanse og begynte å tenke på sin lillesøster som vokser opp nå, og hvor viktig det er at hun og andre får se noen med samme hudfarge. Iris har også en del på hjertet når det kommer til å vise mangfoldet ellers i klasserommet:

Det ville vært et stort skritt fram å vise mangfold på ukeplaner og sånn, og jeg tenker at det er spesielt viktig når man er barn. Også når man skal tegne og man spør eller at man snakker da om hudfarge, kan jeg få hudfargeblyant. Bare det og skulle ha blyanter i forskjellige hudfarger eller snakke om at vi har forskjellige hudfarger og forskjellige hår, kulturer, land, vi er bare mennesker. Det barnet som da sitter og ser på vil føle seg mer hjemme og en tilhørighet ja de vil føle at de passer inn.

Det Iris forteller viser hvor viktig synliggjøring av mangfoldet og kulturer er. Hun nevner bare det at klassen burde ha hudfargeblyanter i flere nyanser. Hun forteller om da hun selv gikk på barneskolen og skulle fargelegge seg selv:

Da jeg skulle fargelegge for eksempel meg selv. I hvite farger, var det jo sånn 20 forskjellige typer for lysere mennesker, men en farge for meg og det syntes jeg var veldig rart. Det kan jo få barn til å føle seg litt sånn hmm..er det noe galt med meg? Men det er jo ikke det.

Her viser Iris til en opplevelse opp igjennom på skolen når de skal tegne. Hun viser til det som lenge har blitt kalt for «hudfarge», som er en lys fargeblyant for hvite mennesker. Iris setter ord på følelsen hun hadde ved å forklare at det fikk henne til å føle at det kunne være noe galt med henne, siden hun ikke passer til «hudfargen». Dermed viser hun til et konkret forslag om at klasserom burde ha flere nyanser av hudfarger, slik at alle barna kan finne en som passer til sin hudtype, for å føle seg inkludert og passe inn sammen med alle de andre.

Noe annet jeg la merke til gjennom alle intervjuene, var et ønske om åpenhet i klassen. Dette gikk igjen hos alle deltakerne, og virket til å ha en stor betydning for et godt klassemiljø og en trygg skole. Alle deltakerne uttrykte at de tror at åpenhet, og det å bli kjent med hverandres kulturer, vil forebygge fordommer. Amina ønsket for eksempel at klassen skulle sitte i en ring og snakke sammen. Hun ønsket en klasse, der det skal være trygt å dele meningene sine, og vise at man kan ha ulike meninger uten å dømme hverandre på grunn av det.

Det at vi har ulike måter å se ting på. At vi kanskje ikke tolker ting på samme måte som de gjør. At man er litt mer oppmerksom på ånd sine følelser og meninger og sånn.

Her viser Amina til at det er viktig at læreren skaper et rom for å diskutere og lære om hverandre. Når hun snakker om dette, merker jeg at dette er noe hun har tenkt på. Hun er litt forsiktig når hun snakker, men du hører på stemmen at dette er noe hun kanskje har savnet på skolen. Jeg spør videre hva Amina tror ville være positivt med en slik åpenhet i klasserommet:

Jeg tror faktisk det kunne blitt mindre fordommer mot hverandre, hvis man kunne vite litt hvorfor folk gjør sånn som de gjør da, og man ikke bare spekulerer ut ifra sin egen mening.

Her fremmer Amina et ønske om mindre fordommer, noe som viser til en opplevelse av at det eksisterer fordommer på skolen. Noe som er viktig for Amina for å oppleve tilhørighet, er å føle seg komfortabel og ha mulighet til å uttrykke meningene sine.

4.3.2 Anerkjennelse av morsmålet

Anerkjennelse av morsmålet, spiller også en rolle for flere av elevene. Spesielt for deltakerne med et annet morsmål enn engelsk, da engelsk allerede er et eget fag på skolen. Dette er noe Jenny har tenkt på, da hun opplever at hennes morsmål i mye større grad er anerkjent enn medelever sine morsmål:

Hvis læreren spør om noe, de spør bare om hvordan man sier det på engelsk. De spør aldri om hvordan man sier det på arabisk eller noen andre språk. Jeg vet at engelsk er et verdensspråk, men noen ganger jeg føler litt dårlig for at læreren ikke viser interesse for de andre sine språk. Alle språk burde være like mye verdt. Jeg føler det er dårlig at språket mitt er så viktig, når andre har et annet morsmål, som ikke blir sett på som like viktig. At de ikke blir likestilt.

Her viser Jenny til en følelse av urettferdighet, og det ser ut til at dette er noe hun har tenkt på flere ganger, for da hun snakket om det, var hun veldig bestemt. Jenny opplever mye oppmerksomhet på grunn av sitt språk, og at andre liker å snakke engelsk med henne. Dette viser til at Jenny får snakke morsmålet sitt på skolen, siden det er en del av fagene på skolen. Zeyab er ikke vant til å få snakke på arabisk:

Vi får ikke lov til å snakke et annet språk enn norsk i klassen. Det er et norsk land, norsk skole, det er derfor vi skal lære norsk. Det aksepterer jeg. Jeg vil lære norsk, fordi norsk er et viktig språk her i Norge. For meg når læreren sier «ikke snakk på arabisk», da tenker jeg ok.

Zeyab virker oppriktig når han snakker om at man skal snakke norsk på skolen. Han sier selv at han vil lære norsk. Likevel legger jeg merke til at ordet akseptere, kan bety at han gjerne skulle fått snakke litt arabisk på skolen, om han kunne valgt selv. Dette kan også vise til at Zeyab opplever lite anerkjennelse av morsmålet sitt i skolehverdagen. For både Iris, Amina, Ema, Zeyab og Louis nevner at de liker at noen har lært seg noen ord på språket deres. Louis forteller i intervjuet at han er veldig glad i språk, og har lyst til å lære seg så mange språk som mulig. Han ser på det som en ressurs, for da kan han kommunisere med mange:

Noen ganger er det hyggelig for andre folk, som ikke er fra min kultur at jeg kan litt av deres språk. Da blir de sånn. «Å, du kan det! Så hyggelig! Hvordan klarte du det?» Jeg liker at andre lærer om min kultur og jeg om andre sin.

Dette utsagnet viser at det å glede andre, kan være en av grunnene til at Louis får stor glede av å lære seg andre sine språk. Det er på samme måte som da han snakket om at det er hyggelig at læreren kan litt på andre sine språk. Louis og de andre deltakerne ser på det å kunne andre språk som en ressurs. De ser på det slik som Ema forklarer her:

Det betyr egentlig ganske mye for å kunne flere språk, for da kan jeg kommunisere med enda flere som kanskje ikke kan norsk eller engelsk.

Dette utsagnet viser tydelig at det å mestre flere språk, blir sett på som en stor ressurs av elevene.

4.4 Kulturell og geografisk tilhørighet - «Andre som meg»

Noe jeg observerte i intervjuprosessen er at alle elevene fortalte at det er enklere å være med elever fra samme kultur eller også elever fra en annen kultur. De mente at dette var viktig for å ha det bra på skolen og å oppleve en tilhørighet her. Jeg stilte aldri et direkte spørsmål om hvem de likte best å være sammen med. Dette var likevel noe de tok opp. Elevene fremmet flere steder i intervjuet at de likte best å være med «andre som meg». Denne frasen var noe elevene selv sa, i tillegg til at elevene brukte begrepene «norske» og «utenlandske». Her ser man at elevene selv skilte mellom å være «norsk» og det å være «utenlandsk». Gjennom dette underkapittelet vil jeg komme innom *betydningen av å gå på en flerkulturell skole* og

vennskap på tvers av kulturer og innad kulturer. Disse går mye inn i hverandre, så derfor har jeg valgt å ikke gi de egne overskrifter.

Da jeg spurte om hvordan Iris opplever det er å gå på denne skolen, svarte hun:

Jeg synes det er veldig komfortabelt om det gir mening? Jeg føler meg...det er litt rart å si, men jeg føler meg på en måte hjemme da. Jeg er fortsatt en minoritet, men her så føler jeg meg ikke som en minoritet. Det er fordi jeg ser andre mennesker som ser ut som meg. Og selv om jeg fortsatt opplever sikkert rasistiske hendelser her, for det er veldig mange mennesker som bruker unødvendige skjellsord. Men det føles fortsatt, jeg føler meg fortsatt hjemme da. Så tilhørighet her. At jeg vet at andre mennesker her også opplever det samme som meg.

Allerede her, bruker Iris selv ordet tilhørighet. Hun viser til at det er viktig for henne at hun er rundt andre som kan kjenne seg igjen i hvordan hun har det. Når jeg spør henne om hvem hun er med på fritiden, så svarer hun at hun er med vennene sine fra parallellklassen og på ungdomsskolen og forteller at de er fra forskjellige land. Hun forteller at noen av vennene er hvite og noen er utlendinger, og at hun liker å være med alle, fordi da får hun tilhørighet begge steder. Siden Iris nevner at hun er med venner fra ulike kulturer, spør jeg henne om hun hun merker en forskjell på å være med venner fra forskjellige kulturer.

Iris: Ja, det er veldig stor forskjell, når jeg henger med de to forskjellige fordi, jeg personlig føler meg mer med når jeg er med de som er utlendinger, fordi vi opplever samme struggles på en måte, og de norske forstår ikke helt. Jeg føler ikke jeg kan være helt meg selv. Det er bare mer komfortabelt når jeg kan være med de som ser ut som meg, men det betyr ikke at jeg ikke liker å være med de som er etnisk norske.

Regine: Men det går på at man forstår hverandre mer?

Iris: Ja, det går på at man er mer komfortabel, fordi man kan snakke om mer ting med dem. Og når man snakker om det med hvite mennesker, blir det litt mer ukomfortabelt. Og det blir litt sånn klein stemning, fordi jeg fortalte om mine, at noen ikke ville sitte ved siden av meg på bussen liksom. Så ja.

Iris forteller at hun bodd i flere hvite områder, og gått på skoler med mange hvite. Hun fortalte om at i barnehagen var hun den eneste som var mørk i huden, og at det var noe hun følte på. Hun forklarte også at på ungdomsskolen var det heller ikke så mange flerkulturelle. Derfor liker hun seg godt på denne skolen, fordi den er mer flerkulturell. Jeg spør Iris hva hun mener er positivt med en flerkulturell skole:

Jeg synes det gjør mennesker mer på en måte woke om hva som skjer. Jeg ser for eksempel at på videregående skoler, der det er veldig norsk og hvitt. Det er ikke veldig bra. De vet ikke da hva som gjelder for oss. For de bor i et flerkulturelt land, og når de da går på en hvit skole så bare. Det bare funker ikke. Det må være et mangfold for at det skal funke. Det må være en blanding av alle. Både etnisk hvite eller norske, men også utledninger. For da blir det Norge. Det liksom viser at du favoriserer ikke noen, om det gir mening.

Dette utsagnet går igjen hos det flere av deltakerne snakker om. Det handler om å ha en åpenhet og bli kjent med hverandre. Iris forteller videre at dette kan bidra til at det blir færre rasister, fordi man blir kjent med hverandre. Det er dette hun synes er skummelt med de som går på det hun kaller hvite skoler. Fordi de får fordommer mot andre. Ema forteller at hun ikke har blitt behandlet annerledes fordi hun alltid har gått på en flerkulturell skole. Så her viser hun også til at det er viktig å være med andre flerkulturelle for å ikke bli behandlet annerledes. Hun var opptatt av at skolen kunne åpnet mer opp for at elevene kunne bli kjent med flere, slik at hun kunne møte flere fra samme land eller kultur som henne. Louis underbygger også dette med en trygghet av å ha noen på skolen fra samme kultur som han:

Kanskje jeg trenger noen fra samme kultur, for å snakke med.

Louis viser til at det er lettere å snakke med medelever som er fra samme kultur, selv om han også er interessert i å lære om andre sine kulturer også. Alle deltakerne viser til at det på noen områder er enklere å være med venner fra samme kultur eller som også kommer fra et annet land. De viser til at det er en felles forståelse av hverdagslige opplevelser, og opplevelsen av å være mer lik. Alle, bortsett fra Zeyab og Jenny, nevner at grunnen til at de trives godt på skolen, er fordi det er «andre som meg» her. Men Zeyab og Jenny sier også at det er en del som er enklere med å være med de som er fra en annen kultur, fordi man forstår hverandre

bedre. Når jeg spør Ema om hva som er viktig for å oppleve en tilhørighet til skolen og klassen, svarer hun at:

Ema: Hmm... kanskje at jeg ikke er den eneste i noe. Jeg har flere ganger opplevd at jeg er den eneste som gjør noe, og om jeg for eksempel har en annen fra *Balkan* her, så vil jeg liksom ha gjort det sammen da. Siden vi har samme bakgrunn.

Regine: Er det annerledes å være med de fra *Balkan* enn de som er fra Norge?

Ema: Ja, jeg føler at jeg har mange venner fra *Balkan* og når jeg er med de og når jeg snakker med andre som ikke er fra *Balkan* så... det er på en måte to forskjellige sider. For meg de fra *Balkan* kan jeg snakke om mye mer enn med de som er fra Norge liksom.

Regine: Hvordan da tenker du?

Ema: Sånn kulturmessig og sånn.

Ema viser her at det er en forskjell på å være med de fra samme kultur som henne og de som er fra Norge. Selv om hun har bodd i Norge hele livet sitt. Det går igjen det som de andre deltakerne har snakket om, når det kommer til å forstå hverandre bedre.

På slutten av intervjuene spurte jeg hva elevene tenkte om at det forskes på flerkulturelle elevers opplevelse av skolehverdagen, og hva som er viktig for opplevelsen av tilhørighet. Det kom positiv respons fra alle, da de mente at det er viktig at skolen får mer kunnskap om hvordan noen av de har det. Det Luis og Amina påpeker her, viser til hva elevene svarte:

Louis: Det er veldig hyggelig at dere lærere er opptatt av at vi kommer fra ulike kulturer. Så hyggelig at du bryr deg om det. Det betyr mye om oss.

Amina: Jeg føler at det viser at du har lyst til å lytte og at du bryr deg om at det kan være slike utfordringer på skolen. Spesielt i klasserommet.

Ema: Jeg synes det er en bra ting, fordi du kan ta det med videre og kanskje gjøre ting bedre.

Jeg har inntrykk av at noe av grunnen til at elevene var så åpne i intervjuene, var fordi de hadde en motivasjon til at det de fortalte kunne hjelpe lærerne og skoler til å bli enda bedre for de flerkulturelle.

4.5 Oppsummering av funn

Etter å ha analysert alt datamaterialet, ser jeg at det er noen sentrale aspekt som elevene fremmer både bevisst og ubevisst når det kommer til hva som er viktig for dem for å oppleve tilhørighet. Hovedpunktet som kommer frem er hvor stor betydning læreren har, som vil si at læreren er en viktig faktor for opplevelsen av tilhørighet. Læreren er også en som kan skape en manglende opplevelse av tilhørighet, noe som kom frem i intervjuet, ved at noen av elevene ikke hadde tillitt til læreren, som igjen førte til mindre motivasjon i timene. Noe av det som var interessant, var at flere av elevene var de ubevisst på hvor viktig læreren var for deres skolehverdag, da flere av dem mente at læreren ikke var så viktig for å ha det bra på skolen.

Den andre faktoren som bidrar til at elevene kan oppleve manglende tilhørighet, er opplevelsen av rasisme, diskriminering og fordommer. De fleste av elevene hadde opplevd dette i stor eller liten grad, og hadde dermed et ønske om at læreren passet bedre på og var bedre oppdatert på historien om blant annet slaveri og n-ordet. Alle elevene ønsket også et rom for mer åpenhet i klasserommet. Gjennom åpenheten skulle alle lære om historie, kultur og hverandre, for å forebygge fordommer. Dette mente elevene at kanskje kunne forebygge rasisme og fordommer, selv om noen av dem var usikre på om det kunne hjelpe i det hele tatt.

Det at flere elever har opplevd rasisme, diskriminering og fordommer, drar oss videre til et av de viktigste punktene for elevene som ble intervjuet. Nemlig det å være rundt «andre som meg». Jeg skriver «andre som meg», fordi det var noe de selv sa, da de forklarte det. Alle elevene var mest komfortable med å være med andre flerkulturelle elever, fordi da hadde man felles opplevelser knyttet til det å være flerkulturell og man kunne dermed bedre forstå hverandre. Elevene fortalte også at de følte seg mindre annerledes av å være på en skole der det var flere som så ut som dem, enn å gå på en skole der alle er hvite.

Den siste faktoren var hva de ønsket at skulle synligjøres av det flerkulturelle i klasserommet. Her var svarene ganske varierende. Flere svarte at det ikke var så viktig, men at det var veldig

fint om de gjorde det. Noen nevnte kulturdager som noe veldig bra, mens en annen mente at en kulturdag holdt ikke, fordi det var bare en dag der alle skal vise frem sin kultur også ikke noe mer etter det. Elevene var samkjørte på at mangfold i bøkene var svært viktig, noe som igjen kan kobles til viktigheten av å gå i en flerkulturell klasse. Man ønsker å se andre som seg selv. Hudfargeblyanter ble også nevnt som viktig. At man må ha hele hudfargeskalaen i et klasserom, for at alle skal føle seg inkludert og ikke annerledes. Noen nevnte at det var veldig fint å få fortelle om sin kultur til klassen, og at de satte stor pris på at andre viste interesse for deres kultur. Noen av elevene var opptatt av at man må spørre hver enkelt elev om hva de ønsker å dele og at det var viktig for lærere og elever å vite at alle er forskjellige, selv om man har samme kultur. Som igjen går på et ønske om åpne samtaler i klasserommet. Noen elever nevnte at de likte godt at lærerne hadde lært seg noen ord på språket deres, eller at de fikk vise språket sitt i timen. Alt i alt kommer det frem at elevene sier ikke selv at det er viktig, men at de setter stor pris på at lærerne og skolen synliggjør det flerkulturelle. Så når man tolker det de sier, kan det virke som at det er viktig for de fleste likevel. På slutten av hvert intervju spurte jeg elevene hva de tenkte om at jeg forsket på dette. Der kom det kun positiv respons fra alle.

5.0 Drøfting

Formålet med denne studien er å løfte frem hvilke faktorer seks flerkulturelle ungdomselever fremmer som viktige for å oppleve tilhørighet til skolen. Funnene jeg presenterte i kapittel 4, vil i dette kapitlet drøftes i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning. I lys av problemstillingen, har jeg valgt å dele drøftingen inn i to underkapitler. I det første underkapitlet, *Utfordringer med manglende tilhørighet* (5.1), drøfter jeg utsagnene deltakerne har kommet med som kan hindre sosialiseringprosessen og hvilken betydning det kan ha for flerkulturelle elever om man ikke anerkjenner deres kunnskaps- og identitetskilder. Grunnen til at jeg setter fokus på manglende tilhørighet og hvilke utfordringer det kan ha, er for å belyse viktigheten av å oppleve tilhørighet for elevene. I det andre underkapitlet, *Faktorer som fremmer tilhørighet* (5.2), vil jeg drøfte det jeg gjennom funnene ser er viktig for deltakernes opplevelse av tilhørighet. Gjennom dette underkapitlet besvarer jeg oppgavens problemstilling.

5.1 Utfordringer med manglende tilhørighet

Et godt sosialiseringforløp på skolen, er viktig for trivselen på skolen og identitetsutviklingen (Hoëm, 2010; Aasen, 2012). Slik Danielsen (2012) skrev, kan skolen være den viktigste livsarenaen utenfor hjemmet. Det er her sekundærsosialiseringen skal bygge på primærsosialiseringen (Eriksen & Sajjad, 2020). For å kunne vise til hvilke faktorer som er viktig for flerkulturelle elever sin opplevelse av tilhørighet i skolen, er det også relevant å se på betydningen av manglende tilhørighet. Dette gjør jeg for å belyse hvorfor tilhørighet er viktig, da det kommer tydelig frem i funnene mine at en tilhørighetsfølelse er viktig for å ha det bra på skolen. Funnene viser at deltakerne beskriver tilhørighet som viktig for å ha det bra på skolen, men at likevel ikke alle deltakerne opplever tilhørighet til skolen. Grunnen til dette og hvilke konsekvenser det kan ha, skal vi komme nærmere inn på gjennom dette underkapitlet.

Det er flere faktorer som kan hindre sosialiseringen, som lærerne og skolen må være bevisst på (Hoëm, 2010; Sand, 2020; Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart & Voll, 2014). Funnene viser at deltakerne ønsker en flerkulturell undervisning, der man lærer om hverandre sine kulturer, og på denne måten opparbeider en respekt og forståelse for hverandre (Aasen, 2012). Dette er også fremmet i Overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), som slår fast at skolen er pliktig til å drive en inkluderende undervisning der alle elever skal oppleve å bli

anerkjent. Selv om dette er ønsket, er det dessverre ikke noe alle elever opplever i praksis. Alle deltakerne har opplevd fordommer mot seg selv i stor eller liten grad og flere opplever at deres kultur har liten plass i skolehverdagen. Funnene viser at deltakerne sa at det går fint at kulturen deres får liten plass i skolehverdagen, men gjennom analysen av deltakernes utsagn, kom det imidlertid frem at det ikke var helt greit for dem likevel dersom de kunne valgt selv. Det oppdaget jeg ved at deltakerne fortalte at de likte godt at lærere og medelever viste interesse og spurte om deres kultur. I tillegg snakket deltakerne varmt om kulturdager eller andre kulturprosjekt. Utfordringen med at deltakerne opplever at deres kultur ikke blir anerkjent, er at det kan føre til et assimilierende sosialisingsforløp (Aasen, 2012). Slik som Zeyab, som opplever at folk fra Europa er mer verdsatt enn de fra Midtøsten. Her hadde han sterke følelser da han fortalte om hvordan NRK Super kun forteller om krigen i Ukraina, men ikke om kriger fra Midtøsten. Dette kan føre til at han opplever sin kultur som mindre verdt. Eller Iris som opplever at læreren bruker n-ordet. Dette har ført til at Iris ikke lenger respekterer den læreren, som også har gjort at hun ikke bryr seg om faget lenger. Faren ved at elevene ikke opplever tillitt til skolen, er at det kan føre til en verdikonflikt med skolen. I verste fall kan elevene oppleve både en interesse- og verdikonflikt (Hoëm, 2010).

Ut ifra det Iris fortalte om læreren som brukte n-ordet, sa hun selv at hun ikke brydde seg om faget lenger. I dette tilfellet har hun oppnådd en skjermet sosialisering (Hoëm, 2010; Sand, 2020), spesielt rettet mot denne læreren. Dette underbygger det Hoëm (2010, s. 88) skrev om at dersom en elev ikke opplever å ha en god relasjon til læreren, så kan skolen oppleves som kjedelig og meningsløs. Faren ved dette er at Iris eller andre elever med samme opplevelse, vil kunne trekke seg tilbake eller utagere. Slik det kommer frem i funnene, ser man at det å oppleve å ikke bli forstått av lærere eller medelever, skaper en frustrasjon hos deltakerne. Iris sa selv at klassen ble sinte da læreren sa n-ordet, og derfor mener Iris at det er viktig at lærere leser seg opp på historie, for å få en bedre forståelse av hvorfor hun ikke liker at de bruker n-ordet. Iris forteller at hun derfor reagerer både med verbal utagering, men også med å trekke seg tilbake, fordi hun ikke har motivasjon til timene, slik Hoëm (2010) har forespeilet at kan skje.

Slik Hoëm (2010, s. 29 og 37) belyste, har alle samfunn sin virkelighet med regler og normer som er viktig for dem, og at kulturen er samfunnets fellesnevner. Elevens kultur endres gjennom sosialisingsprosesser, og for flerkulturelle elever kan dette være forvirrende, da man kan si at de opplever flere sosialiseringer. Det forskere har beskrevet som en

dobbelsosialisering og en dobbelkvalifisering (Hoëm, 2010, s.29; Engen, 1989). Dermed vil det å finne sin plass, ha stor betydning. Elevene tilbringer store deler av dagen på skolen, og dermed vil sosialiseringarenaen «skole», kunne veie nesten like tungt som sosialiseringarenaen «hjem». I hvilken grad elevene blir påvirket av skole eller hjem, avhenger av hvor stor betydning hver av plassene har for den enkelte eleven. Her kommer vi inn på sosialiseringfaktorene *verdi* og *interesse* (Hoëm, 2010).

Slik det kom frem i intervjuene virket det som alle deltakerne, bortsett fra Amina, opplevde en tilhørighet til skolen. Likevel hadde Ema lite tillitt til lærere og Iris hadde null motivasjon for å jobbe i timene til læreren som brukte n-ordet. Amina hadde likevel en interesse for å være på skolen, fordi hun ønsker å få gode karakterer. Dermed vil skolen få en verdi i den grad av at hun trenger å gå på skolen, for å kunne studere. Men hun opplever ikke nok verdi, til å oppleve den gode situasjonen, som kunne gitt henne en følelse av tilhørighet. Amina fortalte at hun likte godt ungdomsskolen, og begrunnet det i at hun hadde mange venner der, men også på grunn av at lærerne var fra ulike kulturer. Dette underbygger Gilde og Volmans (2021, s. 673) funn at dersom lærere med en annen kulturell bakgrunn enn elevene sine, ikke klarer å kjenne seg igjen i ferdighetene og kunnskapen elevene tilegner seg utenfor skolen, så kan skillet mellom skole og hjem bli for stort. Dermed kan elevene miste interessen for skolen. Dette kan igjen relateres til Iris sin opplevelse, da læreren ikke har forstått hvor det Iris forteller kommer fra. Her kan man igjen vise til viktigheten av å bygge bro mellom skole og hjem, ved bruk av kunnskaps- og identitetskilder, der målet er at elevene skal oppleve at skillet mellom hjem og skole er så lite som mulig (Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart & Voll, 2014).

Funnene viser at deltakerne opplever at deres flerkulturalitet har liten betydning på skolen. Det er fremtredende i funnene at elevene aksepterer at på en norsk skole, skal man snakke norsk og følge utbredte norske tradisjoner og normer. Likevel, kommer det frem at alle har et ønske om at kulturen deres i større grad blir synliggjort. Mine analyser, tyder på at hovedmotivatoren for at de ønsker dette, er for å unngå fordommer og rasisme. I Steen-Olsen (2013, s. 314) sin studie kom det frem at norske skoler ikke er et unntak for ekskludering og rasisme. Det kan gjenspeiles i denne studien, da alle deltakerne, bortsett fra Jenny, har opplevd fordommer mot seg i stor eller liten grad. Etersom Danielsen (2012) påpeker at skolen ofte er den viktigste livsarenaen utenfor hjemmet, viser det viktigheten av at skolen er en trygg plass. Som en kontrast til de andre deltakerne, ønsker jeg å trekke frem Jenny. Hun

skiller seg ut fra de andre deltakerne, ved at hun i større grad opplevde at medelever syntes det var kult at hun var fra USA og de ønsket å snakke engelsk med henne. Ingen av de andre deltakerne viste til en lignende positiv oppmerksomhet omkring sin egen bakgrunn.

Fordommene deltakerne opplever i hverdagen, kan være en bidragsyter til at deltakerne ser på seg selv som mer «utenlandske» enn «norske». Noe som underbygges i funn fra tidligere studier (Steen-Olsen, 2013; Frøylund & Gjerustad, 2012), der det kom frem at flerkulturelle elever kan føle seg mer utenlandske enn norske og oppleve å være utenfor fellesskapet. Deltakerne la vekt på hudfarge, når det kom til å ikke føle seg «helt norsk», som var et begrep deltakerne selv brukte, der de refererte til at nordmenn er lyse i huden. Det som er interessant, er at deltakerne heller ikke føler at de er helt fra foreldrene sitt eller sitt eget opprinnelsesland. Slik som Ema som beskriver at når hun er på Balkan, føler hun seg mer norsk, men når hun er i Norge føler hun seg mer balkansk. På denne måten opplever deltakerne å navigere mellom to kulturer, det man kan anse som en slags dobbelsosialisering (Hoëm, 2010). Slik Salole (2018, s. 123) viste til, kan skoledagen blir ekstra krevende for flerkulturelle elever dersom de opplever å ikke bli akseptert eller inkludert. Noe som kan føre til stigmatisering og lærevansker. Lærevansker kan føre til liten opplevelse av mestring, som kan føre til liten interesse og engasjement i skolen, som igjen kan føre til at skolen får en liten verdi (Hoëm, 2010; Hancock et. al, 2021) og dermed en opplevelse av manglende tilhørighet.

I Overordnet del, er det et tydelig ressursperspektiv på at vi skal anerkjenne og respektere hverandres kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik jeg nevnte tidligere, var jeg nysgjerrig på om de fine ordene i Overordnet del ble gjenspeilet i elevenes erfaringer. For slik Lund (2017) påpekte må ressursperspektivet synliggjøres i skolehverdagen. Dessverre var det noen unntak. Jeg starter med Zeyab, som følte at hans kultur var mindre verdt enn de som er fra Europa. Han nevnte det konkrete eksempelet om Ukraina som blir vist på NRK Super, men aldri om krigen fra hans land. Dette går innenfor hans geografiske identitetskilde (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 38), ved at hjemlandet hans har stor betydning for han, og han opplever ikke at skolen viser nok interesse for hjemlandet. Han sier selv at når noen spør om hjemlandet eller kulturen hans, så blir han utrolig glad, noe som viser at det har stor betydning for han. I dette tilfellet vil Zeyab også kunne miste motivasjonen for å være på skolen, på grunn av en manglende opplevelse av tilhørighet. Spesielt med tanke på at han opplever å bli kalt «bombe» av noen medelever på skolen og fordømmer knyttet til hans hjemland. Likevel viser han til å like de andre medelevene sine godt, og sier at han trives godt

på skolen. Det kan vise til hvor stor verdi medelevene hans har, når de viser interesse for hjemlandet eller kulturen hans (Hoëm, 2010).

Om skolen ikke anerkjenner elevene sine identitets-og kunnskapskilder, kan man si at det blir en svikt i brobyggingen mellom skole og hjem. Dersom skolen og lærerne ikke jobber aktivt med å bygge bro mellom skole og hjem, vil det svekke sosialiseringen for elevene, som igjen vil føre til at de ikke opplever tilhørighet (Gilde & Volman, 2021, s.673; Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 44; Hoëm 2010). Denne brobyggingen handler om å bygge videre på primærsoliseringen når de er på skolen (Eriksen & Sajjad, 2020).

Tidligere studier viser til utfordringer med å etablere vennskap på tvers av kulturer, der funnene viser at flerkulturelle elver har flest flerkulturelle venner (Hancock et. al, 2021; Frøyland & Gjerustad, 2012). Deltakerne i min studie fortalte også at de ofte søkte mot dem de kalte «andre som meg». Det er selvfølgelig lov å være venn og sosialisere med de man selv ønsker. Utfordringen er om det å søke likesinnede vil bidra til å skape segregering. Slik det ble vist i tidligere studier, opplever mange flerkulturelle at de har to kulturer og to språk, men har en større tilhørighet til foreldrene sin kultur (Steen-Olsen, 2013, s.317, Frøyland & Gjerustad, 2012, s.13). Dette kom også frem i min studie. Til og med de som har bodd i Norge hele livet, hadde en større tilknytning til foreldrene sin kultur. Iris sa at hun også så på seg selv som norsk, men la til at det var viktig for moren hennes at hun gjorde det. Så det virket som at hun ønsket å gjøre moren glad. Flere nevnte hudfarge som en av grunnene til at de ikke så på seg selv som helt norske, fordi de ikke «ser norske ut». Men deltakerne begrunnet det også med at andre ikke ser på de som «helt norske» på grunn av hudfargen. Slik jeg nevnte tidligere, snakket elevene om «oss» og «dem». Elevene forteller at det handler i stor grad om å bli forstått av «andre som oss», ved at det er lettere å snakke med noen som har det på samme måte, selv om de ikke er fra samme kultur. Iris nevnte for eksempel at hennes norske venner blir ukomfortable når hun forteller om rasistiske opplevelser, men når hun snakker med andre flerkulturelle venner, så skjønner de hva hun mener. Det vil si at ved å være venn med andre flerkulturelle ungdommer, vil de ha en mer felles referanseramme, som kan gjøre sosialiseringen enklere (Hoëm, 2010).

5.2 Faktorer som fremmer tilhørighet

Skolen har en plikt til å tilpasse undervisningen for hver enkelt elev, og skape et klassemiljø der det er rom for alle (Olsen & Haug, 2022, s. 22; Opplæringsloven, 1998). Tidligere forskning og teori viser at en god tilpasset opplæring kan bidra til å skape en opplevelse av tilhørighet til skolen (Olsen & Haug, 2022; Hoëm, 2010; Skrefsrud, 2022; Gilde & Volman, 2021; Hancock, 2021; Esteban-Guitart & Voll, 2014). Gjennom det forrige underkapittelet kom det frem konsekvensene som kan oppstå når flerkulturelle elever opplever en manglende tilhørighet. Det kan blant annet føre til fremmedgjøring, utagering, tilbaketrekking, segregering, lite motivasjon og ekskludering, og det vil være et brudd på det som står i opplæringsloven og læreplanverket (Opplæringsloven, 2023; Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom en opplevelse av manglende tilhørighet vil elevene kunne kjenne på et utenforskap og oppleve lærevansker. For å unngå dette, er det viktig å se på hvilke faktorer som vil bidra til å fremme opplevelsen av tilhørighet. Gjennom dette kapittelet vil jeg drøfte sentrale faktorer fra funnene opp mot tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk. Faktorene som belyses er en inkluderende lærer, å bygge bro mellom skole og hjem ved bruk av elevenes kunnskaps- og identitetskilder, integrerende sosialisering, synliggjøring av flerkulturaliteten i klassen, åpenhet og betydningen av å være med «andre som meg».

Den første faktoren er *en inkluderende lærer*. Tidligere forskning viser til at læreren er den viktigste faktoren for elevenes opplevelse av tilhørighet til skolen (Allen et. al. 2016; Danielsen 2012; Hancock et. al. 2021; Strand et. al, 2017; Vemde et. al. 2021). Disse studiene og mine funn samsvarer godt når det kommer til lærerens betydning. Det vil si at gjennom elevene sitt sosialiseringforløp, vil læreren være en sentral påvirkningsfaktor (Hoëm, 2010.) Dermed er læreren tillagt en høy verdiindikator som vil ha stor betydning for elevenes opplevelse av skolehverdagen. Læreren hadde en stor påvirkningsfaktor for mine deltakere i den forstand at de hadde mye å si for trivselen på skolen, og dermed vil læreren ha en stor innvirkning på skolen som sosialiseringarena (Hoëm, 2010). Tidligere forskning viste også til at lærere opplever å ha lite kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge for det flerkulturelle klasserom (Hancock et. al. 2021; Gilde & Volman, 2021; Strand et. al., 2017). Når funnene og tidligere forskning belyser betydningen læreren har, for hvordan deltakerne har det på skolen, fremmes viktigheten av at lærerne får denne kunnskapen. Det som også er interessant, er at skolen som sosialiseringarena, har muligheten til å påvirke flerkulturelle elever til å ikke bare oppnå en tilhørighet til skolen, men også en tilhørighet til storsamfunnet de er en del av. Dette

vil bidra til å forebygge at noen velger å ta avstand fra storsamfunnet i en senere fase av livet (Vemde et. al., 2021).

Jeg ønsker igjen å vise til Amina som forteller om at lærerne er med dem på veien fra de er barn til de er voksne. Her viser hun direkte til at læreren har en stor betydning for elevenes oppvekst, og tillegger dermed læreren en stor verdiindikator, for hvordan elever har det på skolen (Hoëm, 2010). I forrige underkapittel så man hva som kunne skje da Iris hadde en negativ relasjon til læreren. Dermed fremheves betydningen av hvordan læreren er i møte med elevene, vil ha en stor innvirkning på deres skolehverdag (Gilde & Volman, 2021). Jeg ønsker å synliggjøre noen punkter elevene vektla for å være en god lærer. Hovedsakelig omhandlet dette at læren må bry seg om og lytte til elevene. Iris og Zeyab påpekte også om at de ikke må favorisere, men stille alle likt uansett hudfarge eller kultur. Noe som Overordnet del også fremmer at er viktig for en inkluderende skole, og opplevelse av tilhørighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Amina har et ønske om at lærerne skal bruke elevenes interesser inn i undervisningen og skoledagen, for å vise flerkulturelle elever at de er en del av klassen. Her fremmer Amina et ønske om at læreren skal ta i bruk elevenes kunnskaps- og identitetskilder slik at elevene ikke føler seg utenfor (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Gilde & Volman, 2021). Alle deltakerne liker godt at lærere viser interesse for deres kulturer, og synliggjør det på skolen. Tidligere forskning viser til at bruk av elevene sine kunnskaps- og identitetskilder, bidrar til å gi elevene mestring (Gilde & Volman, 2021, s. 683; González et. al., 2005, s. 8). Disse kildene er også med på å sikre et inkluderende fellesskap i det flerkulturelle klasserommet (Olsen & Haug, 2022, s. 100). Ved å bruke elevene sine kunnskaps- og identitetskilder står brobyggingen mellom skole og hjem sterkt, for å kunne tilrettelegge for elevens opplæring (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Gilde & Volman, 2021).

På samme måte som det er beskrevet at hver enkelt elev har sin sosialiseringmodell med sine betydningsfulle påvirkningsfaktorer, så har hver enkelt elev sine betydningsfulle identitetskilder (Hoëm, 2010; Sand, 2020; Esteban-Guitart, 2014). Eksempelvis, så betyr Balkan mye for Ema, så hos henne står geografiske identitetskilder sterkt (Esteban-Guitart, 2014). Dette gjelder alle deltakerne, da alle følte en sterk tilhørighet til opprinnelseslandet sitt eller foreldrene sitt hjemland. Ved at læreren bruker elevene sine kunnskaps- og

identitetskilder, har alle elevene mulighet til å delta i felleskapet og oppleve en mestring. Det er sentralt, da mestring bidrar til en opplevelse av tilhørighet (Hancock et. al., 2021, s. 3-4). På denne måten bygger læreren en bro til elevenes forkunnskaper, som vil bidra til å skape en interesse hos elevene (Hoëm, 2010; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Gilde & Volman, 2021).

Elevenes interesse er en sentral verdiindikator, for hvordan de har det på skolen, da det kan føre til at skolen får en verdi hos eleven, om interessen opprettholdes (Hoëm, 2010). Ved å jobbe på denne måten, vil elevene kunne delta i læringsaktiviteter, som var en av funnene Hancock et. al. (2021, s. 2) fremmet som viktig for å oppleve tilhørighet til skolen. Her kan man vise til Zeyab som snakket varmt om et kulturprosjekt de hadde hatt. En slik kvalitativ differensiering, med hensyn til hver enkelt elev sine ulike kulturelle bakgrunner, vil kunne bidra til at elevene føler seg inkludert (Engen, 2014, s. 83). En annen positiv side ved å benytte elevene sine kunnskaps- og identitetskilder, er at det kan bidra til at relasjonen mellom lærer og elev blir enda sterkere (Gilde & Volman, 2021, s. 765). Dersom læreren ikke tar i bruk elevene sine kunnskaps- og identitetskilder, kan det føre til en manglende tilhørighet. Dermed er den andre faktoren å *bygge bro til elevenes kunnskaps- og identitetskilder*, da betydningen av å ta de i bruk fremmer tilhørighet (Hancock et. al., 2021; Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart & Moll, 2014; Engen, 2014; Hoëm, 2010).

En annen faktor som bidrar til at flerkulturelle elever opplever en tilhørighet til skolen, er ved å sikre et inkluderende fellesskap, gjennom en *integrerende sosialisering*, der flerkulturelle elever opplever at deres erfaringer og bakgrunn blir sett på som en ressurs (Olsen & Haug, 2022, s.103; Hoëm 2010; Aasen, 2012; Esteban-Guitart, 2014; Gilde & Volman, 2021). Dette er i tråd med Overordnet del sitt ressursyn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Aasen (2012) påpekte at må man ha en flerkulturell undervisning, for at en integrerende sosialisering skal være mulig. Skrefsrud (2022) viste til viktigheten av at lærere som underviser på flerkulturelle skoler, må lære seg metoder for å la elevene bruke deres kompetanse og forkunnskaper på en måte som beriker både læringsmiljøet og eleven selv. Dette underbygger kunnskaps- og identitetskildene (Esteban-Guitart, 2014; Gilde & Volman, 2021). Det ble tidligere vist til at læreren er den viktigste faktoren for opplevelse av tilhørighet på skolen. Dermed er det relevant å se på hva deltakerne ønsker at læreren skal gjøre i klasserommet. Det vil ha implikasjoner for praksis, slik at lærere kan få kunnskap om tilrettelegging av en god flerkulturell undervisning

Funnene viser at elevene vektla åpenhet, der man lærer om hverandres kulturer i klasserommet. Dette fremhevet også Aasen (2012), som viktig for å oppnå en flerkulturell undervisning. Funnet underbygges også av tidligere forskning der flerkulturelle elever savnet mer fokus på deres kultur på skolen (Strand et. al., 2017). Alle deltakerne var glad i å fortelle om sin kultur til andre, og likte godt at lærere og medelever viste interesse. Forskning viser at om elever opplever å bli verdsatt og anerkjent for sin kultur og språk, vil de ha større sannsynlighet for å lykkes på skolen (Strand et. al., 2017; Hancock et. al, 2021). Dersom elevene opplever å bli anerkjent for den de er, vil elevene tillegge skolen en verdi, som gjør at de ønsker å være på skolen (Hoëm, 2010).

Forrige underkapittel viste til opplevelser av fordommer og rasisme blant deltakerne, som kunne føre til manglende tilhørighet. For å forebygge dette, påpekte deltakerne at det er viktig med åpenhet. Dette bidrar til å gi elevene ny kunnskap (Hoëm, 2010). Iris som fortalte om opplevelser av rasisme på skolen, åpnet også opp for at ved å lære om hverandres kultur og historie, vil flere forstå, i stedet for å dømme. Ema fremmet også viktigheten av å lære om hverandres historie, for å forstå hverandre bedre. Her belyser Iris og Ema viktigheten av at åpenhet forebygger. Dermed er *åpenhet* i klasserommet en viktig faktor for deltakerne, der det skal være et trygt rom for å bli kjent med hverandre sine perspektiver, kulturer og levesett (Aasen, 2012). Amina ønsket en klasse der alle skal kunne utrykke meningene sine, og at man kan være uenige uten å dømme hverandre. Ved å anerkjenne elevenes kulturer og ha en åpenhet i klasserommet, vil dette kunne bidra til å sikre fellesskapet (Olsen og Haug, 2022). Det vil si at det skal bli et trygt rom, der alle elevene i klassen skal utvikle gode holdninger til det språklige og kulturelle mangfoldet, som igjen vil bidra til et integrerende sosialiseringforløp (Aasen, 2012).

For å oppnå inkludering gjennom et *integrerende sosialiseringforløp* er det dermed viktig at alle elevene i klassen blir sett på som likeverdige. Det vil si at man ikke kan fremme en kultur som det «rette» kulturen (Aasen, 2012; Skrefsrud, 2022). Dette underbygger Zeyab der han beskriver at lærere ikke må forskjellsbehandle elever, men behandle alle likt uansett hvilken religiøs og kulturell bakgrunn de har eller hvilket land de kommer fra. Et annet sentralt aspekt ved å ha en slik åpenhet i klassen, er at man forebygger stereotyper ut ifra hvor man er fra, fordi man blir kjent med hver enkelt sin individuelle verden (González et. al., 2005, s.6, Subero et. al., 2016, s. 4). Ved å ha en slik integrerende sosialisering gjennom flerkulturell undervisning, er målet at alle skal føle seg anerkjent og respektert (Aasen, 2012, s. 106), som

igjen vil sikre fellesskapet. Jeg ønsker å fremme at det å sikre fellesskapet, er med på å bidra til at man kan skape gode relasjoner mellom elever, som også viste seg å være viktig for å oppleve tilhørighet til skolen, både i min og tidligere studier (Danielsen, 2012, s. 122; Hancock et. al, 2021, s. 15).

En annen faktor elevene fremmet, var *synliggjøring av flerkulturaliteten på skolen*. Det viser til en korrelasjon mellom mine funn og tidligere forskning (Strand et. al, 2017). En synliggjøring av flerkulturaliteten på skolen kan bidra til å oppnå en fellesskapsfølelse. Deltakerne delte konkrete eksempler på hvordan mangfoldet kunne synliggjøres på skolen. De kom med forslag, som å inkludere mangfoldet i bøker, på ukeplanen, ha et mangfold av «hudfargeblyanter» og ellers synliggjøre det med plakater eller annet på skolen. Deltakerne forklarte at når man ser andre med en lignende hudfarge som seg selv, gir det en følelse av å bli anerkjent og inkludert. Louis viste blant annet til at da får flerkulturelle elever en følelse av å være inkludert (Lund, 2017). Andre eksempler på synliggjøring var kulturdager, som Amina, Iris og Ema snakket varmt om, eller Zeyab som hadde hatt kulturprosjekt. Deltakerne viste til betydningen av å vise ytre kjennetegn (Spernes, 2020) som mat, religiøse symboler, kulturdrakten sin, flagg eller noe annet som representerte deres kultur. Disse kjennetegnene viser til betydningen å bruke elevenes kulturelle identitetskilder (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 38).

Ved å ta i bruk elevene sine identitetskilder, kan skolen skape en fellesskapsfølelse der alle er inkludert, som vil bidra til en opplevelse av tilhørighet (Esteban-Guitart & Moll, 2014, s. 44). Alle deltakerne fortalte at de liker å fortelle om sin kultur. Dermed vil det ha en verdi om lærere eller elever viser interesse for opprinnelseslandet og kulturen (Hoëm, 2010). Dette bekreftes spesielt av Zeyab som forteller om hvor glad han blir når læreren eller medelever viser denne interessen. Her kommer det tydelig frem verdien av å vise interesse, og at lærerens og medelevene sin interesse er en verdiindikator på hvordan skolen oppleves for deltakerne (Hoëm, 2010; Esteban-Guitart & Moll, 2014). Dersom bruken av elevene sine identitetskilder skaper en interesse hos elevene, vil det bidra til en integrerende form for sosialisering (Hoëm, 2010; Aasen, 2012), da elevene vil kunne oppleve en verdi i klasserommet. Ved at elevene føler seg sett og anerkjent for den de er, vil de også kunne oppleve den gode situasjonen (Hoëm, 2010), som igjen kan føre til en tilhørighetsfølelse.

Den siste faktoren deltakerne var opptatt av, var å være med «*andre som oss*», som handler om å være med andre flerkulturelle venner eller å gå på en flerkulturell skole. Her påpekte deltakerne flere grunner til at det er positivt å gå på en flerkulturell skole. Iris beskrev at det er viktig med et mangfold på skolen, for det viser at Norge ikke favoriserer. Her vektla hun igjen, en av de tidligere faktorene som er beskrevet, åpenhet. Funnene viser til at deltakerne opplever en trygghet av å ha noen på skolen fra samme kultur som seg, ved at de forstår hverandre bedre. Disse funnene gjenspeiler tidligere forskning, som viser at flerkulturelle elever søker andre flerkulturelle elever (Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 12-13). Vemde et. al. (2021, s. 1722), påpekte også viktigheten av å ha miksede klasser. Jeg ønsker å trekke frem igjen hvorfor Amina likte seg godt på ungdomsskolen. Hun forklarte at det var fordi lærerne var fra ulike kulturer. Her trakk hun direkte frem det at disse lærerne kunne si litt på språket hennes, noe hun syntes var gøy. Louis fremmet også en positiv betydning av å lære seg noen ord på hverandre sine språk.

Ved å ha flerkulturelle lærere på skolen, vil det kanskje være enklere å bygge på primærsosialiseringen (Aasen, 2012), ved at disse lærerne kan kjenne seg mer igjen i kunnskapen og ferdighetene elevene tilegner seg utenfor skolen (Gilde & Volman, 2021). Her er det igjen viktig å huske på at alle har sin kultur, så selv om det jobber en flerkulturell lærer på skolen, kan den læreren ha en helt annen referanseramme enn hva eleven har. Zeyab nevnte også det å ha flerkulturelle lærere som hjelper barna, som noe positivt. Der han forteller at på skolen hans har han opplevd at de lærere som kan samme språk, for å hjelpe barna til å forstå. Dette underbygger det Gilde og Volman (2021) belyste. Ved å bruke elevene sine kunnskaps- og identitetskilder, vil skolen kunne opprettholde elevenes interesse for skolen, som igjen vil skape engasjement og dermed kan man oppnå en tilhørighetsfølelse (Gilde & Volman, 2021; Hancock et. al., 2021).

6.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

I innledningen av oppgaven viste jeg til at det norske utdanningssystemet blir stadig mer flerkulturelt. Parallelt belyser tidligere forskning at lærere opplever å ha lite kunnskap for å skape en tilhørighet for flerkulturelle elever (Hancock et. al. 2021; Gilde & Volman, 2021; Strand et. al., 2017). Deltakerne opplever at kulturen deres har en marginal rolle i skolen, noe som er motstridende til offentlige styringsdokumenter som fremhever at elvenes kultur skal anerkjennes (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringsloven, 1998). Grunnen til at jeg valgte å fokusere på opplevelsen av tilhørighet, var fordi det er en essensiell del av å trives på skolen, og trivsel fører til læring (Hancock et. al., 2021; Hoëm, 2010; Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart, 2014). Dermed var jeg nysgjerrig på hvordan elevene selv opplever det er å navigere mellom flere kulturer og hva som var viktig for dem for å trives på skolen. For meg var det viktig å lytte til flerkulturelle elever sine stemmer i denne studien. Med dette som utgangspunkt, utarbeidet jeg følgende problemstilling:

«Hvilke faktorer er viktig for flerkulturelle elevers opplevelse av tilhørighet til skolen?»

Funnene viser flere sentrale faktorer som kan fremme opplevelsen av tilhørighet for flerkulturelle elever, og viser måter skolen og lærere kan jobbe for å skape et inkluderende fellesskap (Aasen, 2012). I tillegg viser funnene eksempler på opplevelser der deltakerne kan oppleve manglende tilhørighet, gjennom blant annet fordommer, rasisme, forskjellsbehandling av hvilke kulturer som fremmes og at kulturen deres har en marginal rolle i skolen. Dette kan føre til at deltakerne mister motivasjonen til å være på skolen, opplever utenforskap eller lærevansker. Dette er viktige funn for å belyse hvilke faktorer som bidrar til å fremme tilhørighetsfølelsen. På bakgrunn av drøftingen som belyste både opplevelser som fører til manglende tilhørighet og ulike faktorer som fremmer tilhørighet, har jeg landet på fem sentrale faktorer som besvarer studiens problemstilling. Disse faktorene kan bidra til å gi skolen og lærere ny kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge for det flerkulturelle klasserom, og vil dermed ha implikasjoner for praksis.

Den ene faktoren er *en inkluderende lærer*. Dette gjenspeiler også tidligere funn om at læreren er den viktigste faktoren for tilhørighetsfølelse (Allen et. al. 2016; Danielsen 2012; Hancock et. al. 2021; Strand et. al, 2017; Vemde et. al. 2021). Denne faktoren viser til at læreren bør jobbe for å skape et trygt og inkluderende fellesskap i klassen, der læreren ser på

flerkulturelle elever som en ressurs og viser til at alle i klassen er like mye verdt. Læreren har også innvirkning på de andre faktorene som fremheves. Den andre faktoren er å *bygge bro til elevenes kunnskaps- og identitetskilder*. Denne faktoren innebærer at lærere bruker elevene sine interesser og kunnskap i undervisningen. Deltakerne fortalte at de liker godt å fortelle om seg selv, og flere av deltakerne fremmet viktigheten av at læreren brukte denne kunnskapen i undervisningen, fordi det vil bidra til elevene føler seg inkludert. Dette underbygges også av tidligere forskning, der man ser at bruk av elevenes kunnskaps- og identitetskilder skaper mestring, og mestring bidrar til en tilhørighetsfølelse (Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart & Voll, 2014).

Den tredje faktoren er *synliggjøring av flerkulturaliteten i klasserommet*. Her kom deltakerne med konkrete eksempler på hva læreren og skolen kan gjøre. Det var blant annet kulturdager, prosjekt om kultur, synliggjøring av mangfoldet i bøker og ukeplaner, og å ha mer varierte «hudfargeblyanter». Her viste også tidligere forskning, at dette er noe elever ønsker mer av på skolen (Strand et. al., 2017), noe min studie underbygger. Den fjerde faktoren er *betydningen av å gå på en flerkulturell skole*, og viser til funnene der alle deltakerne fremsnakker viktigheten av å gå på en flerkulturell skole. Noe av det som fremheves er at det å bli kjent med hverandres kulturer, bidrar til å skape perspektiver og forståelse. I tillegg til tryggheten av å være med det deltakerne beskrev som «andre som meg», slik tidligere forskning også viser til (Frøyland & Gjerustad, 2012; Steen-Olsen, 2013). Den femte faktoren er *åpenhet*. Åpenhet var viktig for alle deltakerne, da de mente at det vil bidra til at elevene tør å vise meningene sine og uttrykke seg. Deltakeren fremhevet en viktighet av at åpenhet kan forebygge rasisme og fordommer.

Jeg vil understreke at studien min har tatt utgangspunkt i seks flerkulturelle ungdomselever sine tanker og opplevelser rundt det å være flerkulturell i det norske utdanningssystemet. Dermed kan ikke funnene mine generaliseres til å være gjeldende for alle flerkulturelle elever. Basert på mitt teoretiske rammeverk og tidligere forskning, vil jeg likevel hevde at opplevelsene deltakerne uttrykte i min studie ikke er unike funn som kun gjelder dem, da jeg så det gjenspeilet i tidligere forskning (Hancock et. al., 2021; Steen-Olsen et. al, 2013; Frøyland & Gjerustad, 2012; Strand et. al, 2017; Gilde & Volman, 2021; Esteban-Guitart, 2014).

Slik jeg beskrev innledningsvis i oppgaven, blir Norge stadig mer globalisert, og ut ifra mine funn, mener jeg det trengs enda mer forskning på hvordan vi skal inkludere flerkulturelle elever. Jeg har nå sett på noen faktorer som deltakerne mener er viktig for opplevelsen av tilhørighet til skolen. Flere av deltakerne var tydelig på at de opplevde mest tilhørighet om de var med andre som er lik seg selv. Her kunne det vært interessant med en forskning på hvordan lærere kan jobbe med et inkluderende miljø i en flerkulturell klasse, for å minimere dette skillet. Det er tross alt barn og unge sine viktigste utviklingsår, og skolen har stor mulighet til å påvirke hvordan disse årene blir.

7.0 Litteraturliste

- Aasen, J. (2012). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Oplandske bokforlag.
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick-D., Hattie, J. & Waters, L. (2016). *What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis*. *Educational Psychology Review* 30, 1-34 (2018). <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, 32(2), 114–125.
Universitetsforlaget
<https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2012-02-04>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap og humaniora* (NESH). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T-A. (2016). Including alternative stories in the mainstream: How transcultural young people in Norway perform creative cultural resistance in and outside of school. *International Journal of Inclusive Education*. 20 (10). 1031 – 1042.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145263>
- Engen, T. O. (1989). Dobbeltkvalifisering og kultursammenlikning: utkast til en oppdragelses- læreplan- og planleggingsmodell. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Engen T.O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten. I: Westrheim, K. & Tolo, A. (Red.). *Kompetanse for mangfold. En kritisk diskusjon om utdanningens rolle og skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56-95). Fagbokforlaget.
- Eriksen, T.H. & Sajjad, T.A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7.utg.) Gyldendal
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry* 22(1), 173 – 180. <https://doi.org/10.1075/ni.22.1.12est>
- Esteban-Guitart, M. & Moll, L.C. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. *Culture & Psychology*. 20(1), 31-48.
<https://doi.org/10.1177/1354067X13515>
- Frøyland og Gjerustad (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner: Forskjeller og*

- likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo.* (NOVA Rapport 5/12). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
<https://www.researchgate.net/publication/308917114>
- Gilde, J. & Volman, M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse primary schools: a collaborative action research project. *Cambridge journal of education* 51(6), 673-692.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>
- Gleiss, S.M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis.* Cappelen damm akademisk.
- González, N., Moll, L. og Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms.* Taylor & Francis Group
- Graham, S., Kogachi, K. & Morales-Chicas, J. (2022). Do I Fit In: Race/Ethnicity and Feelings of Belonging in School. *Educational Psychology Review*, 2022(34) 2015 – 2042. <https://link-springer-com.ezproxy.inn.no/content/pdf/10.1007/s10648-022-09709-x>
- Hancock, C.H.H., Midthassel, U.V. & Fandrem, H. (2021). Upper Secondary Teachers' Experiences Promoting Belonging and Engagement in Culturally Diverse Classrooms. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-22 <https://doi.org/10.5617/adno.8381>
- Hauge, A-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen.* Universitetsforlaget
- Haugen, H.Ø. & Skilbrei M-L. (2021). *Håndbok for forskningsetikk og databehandling.* Fagbokforlaget
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering: Kunnskap – Identitet.* Oplandske bokforlag.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2022, 30. august). *Demografi.* IMDi (2022) <https://www.imdi.no/om-integrering-i-norge/indikatorer-for-integrering-2022/befolkningen-med-innvandrerbakgrunn-i-norge/>
- Johannesen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave). Abstrakt forlag.
- Jovès, P., Siqués, C. og Esteban-Guitart, M. (2015). The incorporation of funds of knowledge and funds of identity of students and their families into educational practice. A case study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*. 2015(49), 68-77.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.001>
- Kvale & Brinkmann (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus

- Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (u.å). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. Sikt. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Det kongelige kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Olsen, M. H. og Haug, P. (Red.). (2020). *Tilpasset opplæring*. Cappelen Damm Akademisk
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2.utg.). Gyldendal.
- Salole, L. (2020). *Cross Cultural Kids: En bok for deg som vokser opp med flere kulturer*. Gyldendal.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. Utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Sigmundsson, H., Ingebritsen, J.E. og Dybendal, B.H. (2023). Well-Being and Perceived Competence in School Children from 1 to 9 Class. *Environmental Research and Public Health*. 20(3), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032116>
- Skrefsrud, T-A. (2022). A Transcultural Approach to Cross-cultural Studies: Towards an Alternative to a National Culture Model. *The Journal of Transcultural Studies*, 12(1) <https://doi.org/10.17885/heiup.jts.2021.1.24153>
- Spernes, K (2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoreriske og praktiske perspektiver* (2. utg). Gyldendal.

Statistisk sentralbyrå (2019, 5. mars). *Slik definerer SSB innvandrere*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>

Statistisk sentralbyrå (2023, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Steen-Olsen, T. (2013). Cultural belonging and peer relations among young people in multiethnic Norwegians

suburbs. *Nordic Studies in Education*. 33(4), 314-328.

https://www.researchgate.net/publication/263071938_Cultural_belonging_and_peer_relations_among_young_people_in_multi-ethnic_Norwegian_suburbs

Strand, G.M., Berge, Å.D. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A.B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og tilhørighet i skolen* (s. 116 – 134). Gyldendal Akademisk

Subero, D., Vujasinovic, E. & Esteban-Guitart, M. (2016). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*. 47(2).

<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1148116>

Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal

Vemde, L.V., Hornstra, L. & Thijs, J. (2021). Classroom Predictors of National Belonging: The Role of Interethnic Contact and Teachers' and Classmates' Diversity Norms. *Journal of Youth and Adolescence*, 2021(50), 1709-1725.

<https://doi.org/10.1007/s10964-021-01430-2>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av Sikt

28.08.2023, 00:07

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Master i tilpasset opplæring](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
434394

Vurderingstype
Standard

Dato
22.02.2023

Tittel
Master i tilpasset opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig
Jonas Yassin Iversen

Student
Regine Bjønnes Gilberg

Prosjektperiode
01.01.2023 - 01.01.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.01.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

KOMMENTAR TIL GJENNOMFØRING AV PROSJEKTET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og religion.

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barn under 16 år. Ungdom mellom 16 og 18 år vil selv samtykke til behandling av personopplysninger. Vår vurdering er at barn over 16 år kan samtykke selv til behandling av særlige kategorier personopplysninger, og at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Under intervjuene vil elever (utvalg 1) kunne fortelle om sine foreldre (utvalg 2), og foreldre fortelle om sine barn (elevene). Det legges opp til at både foreldre og barn blir informert om at den andre parten kan oppgi opplysninger om dem, og samtykker til dette.

INNSPILL TIL INFORMASJONSSKRIVET

I informasjonsskrivet til elevene står det at elevene kan snakke om foreldrene, mens det i informasjonsskrivet til foreldrene står at foreldrene kan snakke om barna. For at utvalgene skal få informasjon om at den andre parten oppgir informasjon om dem, må det legges til at foreldrene kan oppgi informasjon om elevene i informasjonsskrivet til elevene, og at elevene kan oppgi informasjon om foreldrene i skrevet til foreldrene.

Vi vil også anbefale at du fjerner henvisningen til NSD, og erstatter dette med Sikt. Dette gjelder også kontaktopplysningene våre (epost: personverntjenester@sikt.no og telefon: 73 98 40 40).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved

som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Minoritets elever sin opplevelse av å stå i flere kulturer, og hvordan det preger balansen mellom skole og hjem»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å skape ny kunnskap om hvordan det kan oppleves å stå mellom flere kulturer i skole og hjem, og hva dette kan ha å si minoritets elevens opplevelse av identitet, tilhørighet og inkludering i skolen. I dette skrivet, gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

Formål

Jeg er en student som tar master i tilpasset opplæring innenfor mangfold og inkludering i skolen, ved Høgskolen i Innlandet. Den overordnede målsettingen for masteren er å få kunnskap om hva lærere og skolen kan gjøre for å bidra til at minoritets elevene skal oppleve en tilhørighet til skolen. Det ønsker jeg å finne ut av ved å høre om minoritets elevene sin opplevelse av å stå mellom flere kulturer i skole og hjem, og hva de tenker kunne vært bedre og hva som allerede er bra, for å oppleve tilhørighet begge steder.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir invitert til å delta i studien ettersom du er en minoritets elev, minoritets forelder eller en lærer som har minoritets elever i klassen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer følgende: Prosjektet gjennomføres 2022-2024. Jeg ønsker ha et intervju med deg på ca. 30 – 60 minutter, for å høre om din opplevelse innenfor den aktuelle tematikken. Jeg kommer til stille deg en del spørsmål innenfor den aktuelle tematikken, men ønsker å høre om det du har på hjertet. Tematikken handler om hvordan du opplever relasjonen mellom skole og hjem, så her kan det komme informasjon om de foresatte sin oppfølging og preg av kulturen hjemme. Dersom det er noen spørsmål du ikke ønsker å svare på, slipper du det. Du velger selv hvilke spørsmål du ønsker å svare på.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

informasjon om deg vil bli anonymisert. Notater, opptak og evt. annet skriftlig materiale vil bli oppbevart slik at det kun vil være jeg som har tilgang til materialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et pseudonym som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det elektroniske datamaterialet lagres på en passordbeskyttet server.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når det gjelder personopplysninger og personvern, vil jeg gjøre oppmerksom på følgende: Jeg har taushetsplikt, og alle opplysninger jeg samler inn vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektets sluttdato er 15.01.2024. Ved prosjektslutt vil alle opplysninger bli anonymisert.

Ditt navn vil ikke bli nevnt av meg, verken i skriftlige eller muntlige sammenhenger. Jeg skal skrive masteren, og det vil da være aktuelt for meg å sitere deg anonymt. Som forsker plikter jeg å behandle deltakere i prosjektet og materiale med respekt og i samsvar med faglige og forskningsetiske standarder.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet, ved Regine Bjønnes Gilberg, på epost (regine.gilberg@inn.no) eller på telefon: 93619487.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, på epost (usman.asghar@inn.no) eller på telefon: 61287483.
- Sikt – Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen
Regine Bjønnes Gilberg

Vedlegg 3a og b: Samtykkeerklæring fra elever og foresatte

Samtykkeerklæring for ungdom over 16 år (vedlegg 3a)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Minoriteters opplevelse av tilhørighet i skole og hjem», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli intervjuet
- å bli tatt lydopptak av

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. januar 2024.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring fra foresatte for barn under 16 år (vedlegg 3b)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Minoriteters opplevelse av tilhørighet i skole og hjem» og samtykker til at mitt barn kan:

- bli intervjuet
- bli tatt lydopptak av

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. januar 2024.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Innledning: Kort presentasjon av prosjektet. Fortelle at intervjuet blir tatt opp, men at det er bare jeg som kommer til å lytte til det og alt kommer til å bli anonymisert. Det er lov til å ikke svare på spørsmål, og du kan trekke deg om du vil. Spør deltakeren om det er noe han/hun lurer på før intervjuet starter.

Om deg/identitet

- Kan du fortelle litt om deg selv? Alder, hva du driver med på fritiden,
- Hva gjorde at du ønsket å delta i intervjuet?
- Hvordan opplever du det er å gå på denne skolen? Trivsel/favorittfag/lærere/klassen
- Hvor lenge har du bodd i Norge?
 - o Hele livet: Hvor kommer foreldrene dine fra?
 - o Flyttet hit senere:
 - Hvordan synes du det er å bo i Norge?
 - Kan du fortelle om noe du opplever som annerledes fra hjemlandet ditt?
- Hvilke språk snakker du?
 - o Hva betyr det for deg å kunne snakke så mange språk?
 - o Viser læreren interesse for ditt språk?
 - o Har du opplevd at læreren bruker språkene til elevene i klassen? I så fall hvordan?
 - o Har du opplevd misforståelser på skolen på grunn av språket eller noe annet?
- Hvem pleier du å være med på fritiden? Er det noen fra klassen eller andre som bor i nærmiljøet?
- Hva svarer du, når folk spør «hvor kommer du fra»? Hva synes du om at folk spør om det?
- At du har en annen kulturbakgrunn i tillegg til den norske, er det noe du tenker mye på? Hva tenker du på i så fall?
- Har du opplevd å bli behandlet annerledes fordi du/foreldrene dine kommer fra et annet land enn Norge? I så fall på hvilken måte?

Kultur

- Hva tenker du på når du hører ordet kultur?
 - o Når pleier du å høre det begrepet?
 - o Har du brukt det selv?
- Hva tenker du på når du hører flerkulturell elev?
 - o Ser du på deg selv som en flerkulturell elev?
- Hva tenker du når du hører flerkulturell skole?
 - o Hva tenker du er positivt med en flerkulturell skole?

Balanse mellom skole og hjem

- Hvem bor du sammen med?
 - o Hva pleier dere å gjøre hjemme sammen som familie?
 - o Har dere noen spesielle tradisjoner i familien?
 - Blir tradisjonene dine snakket om i klassen? I så fall på hvilken måte?
 - o Har dere noen klær dere bruker til spesielle anledninger? (slik som bunad, drakt).
 - Har du fått vise plagget på skolen? Ønsker du det?
 - o Hvilke språk snakker dere hjemme?
 - o Hva forventer foreldrene dine av deg når det kommer til skolen, lærerne og venner?

- Viser læreren og klassen interesse hva du gjør på fritiden og familien din? På hvilken måte?
- Er det noe fra din foreldre sin kultur/ditt hjemland som du tar med deg inn i skolen?

Skolehverdagen

- Hvordan har det vært å bli kjent med de andre i klassen?
- Hva mener du er viktig for å være en god lærer?
 - o Hvor viktig er læreren for deg?
- Kan du fortelle om et godt minne fra skolen?
- Har du et dårlig minne du vil fortelle om fra skolen?
- Du nevnte i stad et fag du liker. Er det et fag du ikke liker – i så fall hvorfor?
- Er det noe du hadde endret med hvordan skolen er i dag?

Hvis eleven har gått på skole i hjemlandet før han/hun kom til Norge:

- Startet du på mottak eller vanlig skole?
- Kan du fortelle meg om hvordan første opplevelsen av den norske skolen var?
 - o Hvordan tok lærerne og klassen deg imot?
 - o Opplevde du misforståelser?
 - o Kan du fortelle om hvordan det var å bli kjent med de andre i klassen?
- Kan du fortelle om noe skolen, læreren eller klassen gjorde som var bra?
- Er det noe du savnet at gjorde?

Synliggjøring av flerkulturalitet i klasserommet

- Opplever du at lærerne snakker om eller viser flerkulturaliteten i klassen? F.eks. et mangfold av flagg, sanger, leker, bøker, prosjekt om land, ta med mat, internasjonale dager, ta med mat fra ulike land.
 - o Ønsker du at de skal gjøre det?
- Har du opplevd at læreren bruker elevenes bakgrunn i undervisningen? For eksempel at de skal snakke om landet de kommer fra eller noe annet? Hva tenker du om at læreren gjør det?
- Er noe du savner at lærerne snakker om eller at skolen synliggjør, når det kommer til at elevene på skolen kommer fra ulike land/kulturer? Hvordan tenker du at skolen burde synliggjøre det?

Tilhørighet

- Hva tenker du på når du hører ordet tilhørighet?
- Hva er viktig for deg for å oppleve en tilhørighet til klassen din og skolen?
- Har du noen gang følt deg utenfor på skolen? Hva tror du var årsaken til dette?
- Har du noen tips til hvordan lærere kan hjelpe elever til å føle tilhørighet til skolen?
- Hvilke erfaringer eller situasjoner har du hatt på skolen som har vært spesielt bra for din følelse av tilhørighet?
- Opplever du tilhørighet til din skole? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Mener du at det er viktig å oppleve en tilhørighet til skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?

Avslutning

- Er det noe annet du ønsker å fortelle om, som du tenker at det er viktig for meg som lærer i vite når jeg skal ta i mot minoritets elever i klassen?
- Er det noe du har tenkt på under intervjuet, som du ønsker å legge til?
- Er det noen spørsmål du tenker at jeg burde ha stilt?
- Hvordan opplevde du det var å bli intervjuet?