



Høgskolen i Innlandet

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Dagny Henriette Mogen

Masteroppgave

«Når folk er forskjellig, da er folk forskjellig»

Hvordan reflekterte identiteter spiller inn på elever med innvandrerbakgrunns investering i undervisning og skolefag

«When people are different, people are different»

How reflected identities impact investment in teaching and school subjects for students with migrant background

Lektorutdanning i språkfag, fordypning i norsk

2LUOPP3

2024

Forord

Disse fem årene som student ved Høgskolen i Innlandet har bestått av nye inntrykk, nye mennesker, pandemi, en ny hverdag og mye ny kunnskap. Denne masteroppgaven markerer slutten på disse fem årene. Veien hit har vært både interessant, lærerik og krevende. Det er vanskelig å beskrive følelsen jeg sitter igjen med nå. Jeg er både lettet og overveldet, men også ekstremt takknemlig. Jeg hadde ikke klart dette uten alle de fine menneskene rundt meg som har holdt meg gående gjennom denne prosessen.

Først og fremst, tusen takk til de tre deltakerne som stilte til intervju. Dere har vist meg tillit og delt, åpent og modig, opplevelser, tanker og erfaringer med meg. Dere har vært med på å gjøre denne oppgaven helt unik.

Tusen takk til veilederen min, Guri Bordal Steien. Du har vært en stor trygghet og støtte, og jeg har vært så utrolig heldig som har fått så tett oppfølging av deg gjennom dette prosjektet. Det er en ære å få avrunde fem år med studier med deg i ryggen.

Takk til kollokviegruppen, Hannah, Helena, Lisa og Marthe, som har sørget for at det har blitt litt lettere å stå opp og komme seg på skolen for å skrive hver dag. Takk til venninnegjengen min fra Løten, Mari, Sofie, Cata og Mari, som alltid har heiet på meg, selv over lange avstander. Mamma, pappa, Gai, Mo, mormor og bestefar, tusen takk for at dere har fulgt opp hvordan det går med meg, vært engasjerte i arbeidet mitt og oppmuntret meg til å stå på. Takk til Stine som har gitt meg et blidt fjes å komme hjem til på de tyngste dagene, og til Linn Veronica for hjelp med korrekturlesning. Jeg vil også rette en takk til alle anonyme, motiverende ord på biblioteket sin tavle gjennom våren.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til kjæresten min, Even Martinsen, som har vært der for meg konstant gjennom fem år med studie. Du har støttet meg i både mot- og medvind, og forståelsen, omsorgen og oppmuntringen fra deg har vært helt avgjørende. Tusen takk.

Så da gjenstår det egentlig bare å takke for meg! Nå venter et nytt kapittel i livet, og jeg er veldig spent på hva det vil bringe. Til nye eventyr!

Hamar, mai 2024

Dagny Henriette Mogen

Norsk sammendrag

Denne studien ser på samspillet mellom identiteter og investering i undervisning og skolefag og undersøker problemstillingen:

Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn at deres identiteter reflekteres i samfunnet og på skolen, og på hvilke måter påvirker dette investering i undervisning og skolefag?

Hensikten med studien er å øke kunnskapen rundt måten ulike identiteter møtes i den norske skolediskursen, med fokus på elever med innvandrerbakgrunn, og hvordan dette kan påvirke investeringen som legges inn i undervisning og skolefag.

Det teoretiske grunnlaget ligger i Nortons (2013) investeringsteori. Dörnyeis (2009) teori om «The L2 Motivational Self System» blir brukt som et supplement, for å utvide og nyansere identitetsbegrepet. Teoriene, og tidligere forskning på lignende temaer, er i utgangspunktet knyttet opp mot språkinnlæring, men i denne studien knyttes de opp mot generell kunnskapsdanning i forhold til skolefag. Metoden er inspirert av etnografi og narrativer.

Dataene er samlet inn gjennom tre individuelle, semistrukturerte intervjuer av voksne elever på videregående med innvandrerbakgrunn. Funnene viser at investeringen i undervisning og skolefag påvirkes av måten deltakerne opplever å få identitetene sine reflektert i samfunnet og på skolen, da disse opplevelsene påvirker følelsen av tilhørighet, samt muligheter og vilje til kapitalforhandling. Funnene viser også at læreren spiller en viktig rolle i å legge til rette for investering i undervisning og skolefag hos elever med innvandrerbakgrunn.

Engelsk sammendrag (Abstract)

This thesis investigates the interaction between identities and investment in teaching and school subjects, and explores the research question:

How do students with migrant backgrounds experience that their identities are reflected in society and in school, and in what ways does this affect investment in teaching and school subjects?

The purpose of the study is to contribute with knowledge about how different identities are met in Norwegian school discourses, with a focus on students with migrant background, and on what ways their experiences can affect investment in teaching and subjects.

The theoretical framework is based on Norton's (2013) investment theory. Dörnyei's (2009) theory «The L2 Motivational Self System» is used as a supplement to expand and nuance the term identity. Theories and previous research on similar topics are initially focused on language learning, but in this study, they are focused on acquiring knowledge in various school subjects. The method is inspired by ethnography and narratives.

The data is collected through three individual semi-structured interviews with adult students in high school with migrant backgrounds. The findings show that investment in teaching and school subjects are affected by the ways in which the participants' identities are reflected in society and in school, because these experiences affect the feeling of belonging, and the opportunities and desire to negotiate capital. The findings also show that the teacher plays an important role in facilitating investment in teaching and school subjects for students with migrant background.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Norsk sammendrag	II
Engelsk sammendrag (Abstract)	III
1. Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og tema	1
1.1.1 Skolepolitiske dokumenter	2
1.2 Formål	3
1.3 Struktur og avgrensning	3
1.4 Begrepsavklaringer	4
2. Tidligere forskning	6
2.1 Tidligere forskning på elever med innvandrerbakgrunns opplevelser av reflekterte identiteter i samfunnet	6
2.2 Tidligere forskning på elever med innvandrerbakgrunns opplevelser med reflekterte identiteter på skolen	8
2.3 Tidligere forskning på hvordan opplevelser av reflekterte identiteter i samfunnet og på skolen påvirker investering i undervisning og skolefag	10
2.4 Sammendrag og videre forskning	10
3. Teori	11
3.1 Investering	11
3.1.1 Identitet	12
3.1.2 Kapital	13
3.2 En sammenligning av investeringsteorien og «the L2 Motivational Self System»	17
3.2.1 «the L2 Motivational Self System»	18
3.3 Sammendrag	19
4. Metode	21
4.1 Kvalitative forskningsmetoder	21
4.1.1 Kvalitative intervjuer som metode	22
4.1.2 Etnografi	22
4.1.3 Narrativer	24
4.2 Forarbeid	25
4.2.1 Intervjuguide og informasjonsskriv	25
4.2.2 Rekruttering og utvalg	26
4.2.3 Oppsett av EduCloud	29
4.3 Innsamling, transkripsjon og analyse	29

4.3.1 I forkant av intervjuer	29
4.3.2 Underveis i innsamlingen	30
4.3.3 Transkripsjon.....	33
4.3.4 Analysestrategier.....	34
4.4 Oppsummerende refleksjoner rundt metode.....	35
5. Analyse og diskusjon.....	37
5.1 Opplevelse av reflekterte identiteter i samfunnet	37
5.1.1 Alpha	37
5.1.2 Zeta	42
5.1.3 Iota	48
5.1.4 Oppsummering og diskusjon	53
5.2 Opplevelse av reflekterte identiteter på skolen.....	56
5.2.1 Alpha	56
5.2.2 Zeta	61
5.2.3 Iota	66
5.2.4 Oppsummering og diskusjon	71
5.3 Påvirkning på investering i undervisning og skolefag.....	74
5.3.1 Alpha	74
5.3.2 Zeta	78
5.3.3 Iota	80
5.3.4 Oppsummering og diskusjon	88
6. Konklusjon og videre forskning	92
6.1 Oppsummering av funn fra forskningsspørsmål	92
6.2 Videre forskning	93
Litteraturliste	95
Vedlegg 1: Intervjuguide	103
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	106
Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt.....	112

1. Introduksjon

1.1 Bakgrunn og tema

I løpet av de siste tiårene har innvandring stått for en stor del av Norges befolkningsvekst. Statistisk Sentralbyrå ([SSB], 2024) har regnet ut at om lag 930 000 innbyggere i Norge er innvandrere, eller barn av innvandrere. Dette utgjør nesten 20% av Norges befolkning. Tall fra SSB har videre vist at innvandrergrupper er spesielt sårbare for frafall i skolen (se for eksempel Steinkellner, 2017). Forskning viser derimot i mindre grad hvordan elevene selv opplever den norske skolen, og hva som kan være grunnen til at akkurat denne gruppen er så sårbar som den er. Dette er spesielt interessant med tanke på at det stadig legges til rette i skolepolitiske dokumenter for at disse elevene skal kunne lykkes i norsk skole på lik linje med majoritetselever.

Denne studien tar for seg samspillet mellom identiteter og investering i undervisning og skolefag. Begrunnelsen for valg av tema ligger mye i egen interesse, særlig knyttet til en tanke om at alle elever skal kunne møte norsk skolehverdag med en følelse av inkludering, tilhørighet og mestringstro. Når jeg skal undersøke samspillet mellom identiteter og investering i undervisning og skolefag, gjør jeg dette med fokus på frafall i skolen og med en nysgjerrighet for *hva* som kan være årsaken til frafallet. Ut fra dette møter jeg altså forskningsfeltet med en hypotese om at hvordan elever opplever at identitetene deres reflekteres i samfunnet og på skolen, kan påvirke investeringen som legges inn i undervisning og skolefag.

På bakgrunn av denne temaredegjørelsen har jeg valgt meg problemstillingen:

Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn at deres identiteter reflekteres i samfunnet og på skolen, og på hvilke måter påvirker dette investering i undervisning og skolefag?

Ut fra problemstillingen har jeg videre utformet tre forskningsspørsmål, som skal bidra med å ytterligere utdype og avgrense oppgaven:

1. Hvilke opplevelser har elever med innvandrerbakgrunn med at deres identiteter reflekteres i samfunnet?
2. Hvilke opplevelser har elever med innvandrerbakgrunn med at identitetene deres reflekteres på skolen?
3. På hvilke måter påvirker opplevelsen av reflekterte identiteter investering i undervisning og skolefag?

Videre skal jeg ta for meg hvordan mangfold reflekteres i skolepolitiske dokumenter.

1.1.1 Skolepolitiske dokumenter

Som nevnt har skolepolitikken på flere måter prøvd å legge til rette for at flere elever med innvandrerbakgrunn skal lykkes i skolen. I dette underkapittelet skal jeg gå gjennom noen av de skolepolitiske dokumentene som sier noe om dette.

For det første tar opplæringsloven (1998) for seg flere paragrafer som kan knyttes opp mot elever med innvandrerbakgrunn, og hvilke rettigheter de har. Rent generelt sier opplæringsloven (1998) at alle elever skal behandles likt og med respekt. Dette handler om at også elever med innvandrerbakgrunn skal anerkjennes for de de er, ha like muligheter som majoritets elever og at man skal favne om mangfold i skolen. §1-1 og §1-3 er særlig sentrale, da de tar for seg formålet med opplæringen (opplæringslova, 1998, §1-1) og tilpasset opplæring (opplæringslova, 1998, §1-3). Selve opplæringsloven (1998) sier ikke mye konkret om elever med innvandrerbakgrunn, men disse elevene har selvsagt alle de samme rettighetene som majoritets elever.

I overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) går man derimot nøyere til verks i å trekke fram mangfold i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her trekkes identitet og kulturelt mangfold frem som en av seks verdigrunnlag i skolen. Denne delen tar kort fortalt for seg hvordan alle elever skal kunne utvikle sine identiteter og skape tilhørighet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap, gjennom felles innsikt i historie og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Under LK20 ligger Læreplan i norsk. Her trekkes språklig mangfold frem som et kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg viser kompetansemålene fra både 10. trinn og videregående skole at det er muligheter til å inkludere andre språk enn de skandinaviske i undervisning. For 10. trinn har man kompetansemål som for eksempel «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter» (Kunnskapsdepartementet, 2019), mens for videregående har man målene «sammenligne særtrekk ved norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» og «gjøre rede for endringer i talespråk i Norge i dag og reflektere over sammenhenger mellom språk, kultur og identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Altså får mangfold, både språklig og kulturelt, plass i både opplæringsloven (1998), LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) og læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

1.2 Formål

Formålet med oppgaven er flersidig. For det første viser forskningen at mer kunnskap på dette området er nødvendig, også i norsk kontekst. Dette gjelder særlig med tanke på at elever med innvandrerbakgrunn er en sårbar gruppe når det kommer til frafall i skolen (Steinkellner, 2017). I tillegg vil jeg rette et større fokus mot hvordan man best mulig kan legge opp til en undervisning som stimulerer investering hos alle elever, uavhengig av kulturell, etnisk og religiøs bakgrunn. Samtidig ønsker jeg å øke bevisstheten rundt det å gjøre skolefagene relevante også for de som ikke nødvendigvis har hovedvekten av identitetene sine i den norske kulturen og det norske språket.

1.3 Struktur og avgrensning

I kapittel 2 går jeg gjennom tidligere forskning på området, før jeg tar for meg det teoretiske rammeverket for min studie i kapittel 3. I kapittel 4, metodekapittelet, går jeg gjennom hvilke metodologiske valg jeg har tatt underveis i studien. Kapittel 5 tar for seg analyse og drøfting av funn. Grunnen til at jeg har valgt å samle disse to i ett kapittel, handler om å unngå unødvendige gjentakelser. Samtidig tenker jeg at det kan lette lesningen når man kan lese

presentasjon og analyse av funn først, mens drøftingen fungerer som en form for oppsummering. I kapittel 6 sammenfatter jeg de viktigste funnene fra studien, og jeg vil avslutte oppgaven ved å reflektere rundt videre forskning på området.

1.4 Begrepsavklaringer

Før jeg skal gå gjennom tidligere forskning på lignende temaer, skal jeg redegjøre for begreper som kan virke flertydige. Disse begrepene er *kultur*, *flerkultur*, *elev med innvandrerbakgrunn* og *flerspråk*. Det skal derimot sies at måten ulike begreper tolkes på i tidligere forskning og teori, kan være annerledes fra hvordan jeg presenterer disse begrepene her.

Et sentralt begrep for oppgaven er *kultur*. Kulturbegrepet har mange definisjoner og avgrensninger på tvers av ulike fagtradisjoner og tider, og det er nesten umulig å finne noen god definisjon på det som er dekkende for alt kulturbegrepet innebærer. Jeg synes derimot at Spernes og Hatlem (2019) sin definisjon er passende. De beskriver kultur som ytre og indre kjennetegn som danner forståelsen vår av verden gjennom former for kommunikasjon som skaper fellesskap og avstand (Gilberg, 2023, s. 2; Spernes & Hatlem, 2019, s. 105). Et viktig poeng som også er nevnt hos Gilberg (2023, s. 2) og Skrefsrud (2022, s. 97), er derimot at kultur er noe *opplevd*. Deltakernes opplevelse av egen kultur trenger ikke å stemme overens med opplevelsene til andre med samme bakgrunn. Med denne definisjonen av kultur i bunn kan man se på *flerkultur* som flere ulike verdensforståelser som blandes. På denne måten danner ulike fellesskap nye forståelser av verden sammen.

Når jeg skriver om *elever med innvandrerbakgrunn*, refererer jeg til elever som enten er første- eller andregenerasjonsinnvandrere. Det vil si elever som enten har innvandret selv, eller med foreldre som har innvandret. Dette er definisjoner som er i tråd med SSB sine definisjoner på innvandrere (Dzamarija, 2019).

Elever med innvandrerbakgrunn kommer ofte fra *flerspråklige* familier. Flerspråklighet dreier seg blant annet om å kunne bruke språk til å kommunisere i interkulturell samhandling (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 199). Noen har gått gjennom en simultan språkinnlæring der

de har lært seg flere språk samtidig, mens andre lærer seg ett, eller flere språk først, før de har lært seg et *tilleggsspråk*. Jeg bruker tilleggsspråk istedenfor andrespråk, da andrespråk kan bli misvisende med tanke på språkinnlæringen blir sett på som lineær, noe den ikke alltid er, samt at det virker rangerende (Steien, 2021, s. 31). Tilleggsspråk omfatter alle språk lært etter et *hovedspråk*. Et hovedspråk er språket en person bruker mest, og omtales også ofte som førstespråk eller morsmål. Jeg tenker derimot at hovedspråk blir mer dekkende, da språket man bruker mest og er tryggest på, ikke trenger å være språket man bruker hjemme, eller lærte først (Steien, 2021, s. 30).

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg presentere tidligere forskning som kan være relevant for studien. Det er mange forskere og studenter som har undersøkt lignende temaer før meg, og i denne litteraturgjennomgangen legger jeg vekt på forskning som kan være med på å kaste lys på mine data. Jeg har ikke funnet forskning som kan knyttes direkte opp mot min problemstilling, men mye av forskningen som er gjort, kan nyanseres og utfylles med mine funn.

Litteratursøket har foregått både i Oria, i arkivene til Acta Didactica Norden, Brage og Google Scholar. Søkeordene har bestått av nøkkelord som *elever med innvandrerbakgrunn*, *investering*, *identitet*, *representasjon av flerspråklige elever*, osv. Jeg søkte også på tilsvarende på engelsk. Jeg har også gått gjennom masteroppgaver med disse temaene. Disse masteroppgavene har også blitt brukt til å finne mer utfyllende forskning.

I det følgende skal jeg ta for meg noen tidligere studier, sortert tematisk ut fra forskningsspørsmålene.

2.1 Tidligere forskning på elever med innvandrerbakgrunns opplevelser av reflekterte identiteter i samfunnet

Det første temaet jeg skal presentere tidligere forskning på, er opplevelsen av reflekterte identiteter i samfunnet. For det første har Johansen (2007) forsket på identitetsarbeid på en norsk-pakistansk nettside og funnet at det å føle seg norsk ikke nødvendigvis betyr at man blir sett på som norsk (Johansen, 2007, s. 97-98). Funn fra Thorbjørnsen (2007), som har undersøkt hvilken rolle skolen spiller i identitetsdanningen hos elever med innvandrerbakgrunn, kan knyttes opp mot dette. Disse funnene viser hvordan nesten alle elevene i studien føler tilhørighet til opphavslandet, og er opptatt av norsk kultur, samt at de føler seg noenlunde norske (Thorbjørnsen, 2007, s. 84). Videre undersøker Kjellevold (2011) hvilken betydning historiefaget tillegges i ungdomsskoleelevers identitetsdanning, og hvordan dette virker inn på kulturbakgrunn. Funnene viser at elever med minoritetsbakgrunn

anerkjenner innvandring som en del av norgeshistorien. I tillegg trekkes det frem at elevene i større grad knytter identitetene sine til historien hvor de er fra (Kjellebold, 2011, s. 50, 61). I tillegg til disse studiene har Håheim (2021) undersøkt flerkulturelle elevers syn på demokrati, identitet, tilhørighet og politisk deltakelse. I denne studien kommer det frem at opplevelse av identitet og tilhørighet påvirkes av hvordan man behandles av majoritetsbefolkningen. Hvordan de blir møtt av majoritetsbefolkningen, kan blant annet ta fra elevene muligheten til å definere seg som norsk, og knyttes opp mot ubehagelige opplevelser med å bli definert som ikke-norske (dette er også er i tråd med forskning fra Gullestad, 2002, s. 135; Håheim, 2021, s. 56; Rogstad, 2007, s.15). På bakgrunn av dette har Håheim (2021, s. 56) funnet at å tilpasse seg verdier og samfunnsstruktur brukes som en strategi for å bli «en fullverdig medborger». Her kan man også trekke inn politisk deltakelse, og hvordan nesten alle deltakerne i studien uttrykker en interesse for politiske saker og spørsmål, men få gir uttrykk for politisk deltakelse (Håheim, 2021, 56). Dette ble begrunnes av for eksempel en følelse av ekskludering og økt sjanse for å oppleve hets og ubehagelige kommentarer. Likevel opplever deltakerne i Håheims (2021, s. 56) studie lite rasisme.

Internasjonal forskning på dette temaet presenterer lignende funn som den norske forskningen. Gérin-Lajoie (2005, s. 902) undersøker «the way adolescents living in minority settings, through their discourse, represent themselves as members of a specific group – or groups, in terms of their cultural and linguistic identity». Funn fra denne studien indikerer at tilhørighet oppleves ulikt hos ulike ungdommer med minoritetsbakgrunn, og at identitetene deres er dynamiske, også språkidentiteten (Gérin-Lajoie, 2005, s. 912). I tillegg viser Erentaité, et. al. (2018, s. 325), gjennom en undersøkelse av identitetsutvikling hos ungdom med minoritetsbakgrunn i Europa, hvordan identitetsutvikling kan deles inn i tre ulike temaer. Det første er «Intensified Identity Work», som indikerer at ungdom med minoritetsbakgrunn går gjennom en mer omfattende identitetsutvikling i ulike domener (f.eks. etniske, utdanningsrelaterte og relasjonelle) enn ungdom med majoritetsbakgrunn. Europeisk forskning fra blant annet Nederland, Italia og Frankrike (Erentaité, et. al., 2018, s. 328; Meeus, et. al., 2002; Musso, et. al., 2017; Sabatier, 2008) viser det samme.

Det andre er «Diverging Identity Outcomes», som handler om hvorvidt det å være ungdom med minoritetsbakgrunn oppleves som fordel eller ulempe, knyttet til for eksempel velvære, skolerestater og utfordringer internt og eksternt (Erentaité, et. al., 2018, s. 328). Studier viser at ungdom med minoritetsbakgrunn i Europa har større utfordringer i identitetsutvikling

enn ungdom med majoritetsbakgrunn (Belhadj Kouider, et, al., 2014; Dimitrova, et, al., 2016; Erentaité, et, al., 2018, s. 328). I diskusjonen om årsakene til dette referer Erentaité et, al. (2018) til Crocetti, et, al. (2016), som viser til den “mørke siden av identitetsutvikling”. Den handler om revurdering av forpliktelser, en midlertidig utsettelse av identitets søken og liten grad av identitetsintegritet (Crocetti, et, al., 2016, s. 104; Erentaité, et, al., 2018, s. 328).

Den tredje, «Third Way or Hybrid Identity», handler om at minoritetsungdom utvikler andre identiteter enn majoritetsungdom, og at de noen ganger kan danne seg en dynamisk og fleksibel hybrid identitet (Belhadj Kouider, et, al., 2014, s. 386; Erentaité, et, al., 2018, s. 330). Dette betyr at ungdommene er i stand til å tilpasse seg ulike kontekster gjennom å blande trekk fra ulike identiteter og kulturer (Erentaité, et, al., 2018, s. 330). På en annen side viser Gilberg (2023), som undersøker hvilke faktorer som er viktige for flerkulturelle elevers opplevelse av tilhørighet i skolen, at å kunne være med andre som er lik seg selv når man er på skolen skaper trygghet. Dette gjenspeiles også i annen forskning på flerkulturelle elever som søker elever med lik bakgrunn som seg selv (Gilberg, 2023, s. 78; Frøyland & Gjerustad, 2012, s. 12-13). Her trekkes læreren inn som viktig faktor (Gilberg, 2023, s. 73; Strand, et. al. 2017, s. 116). Det vil altså si at en god relasjon til læreren styrker tilhørighet, mens en dårlig relasjon svekker den.

2.2 Tidligere forskning på elever med innvandrerbakgrunns opplevelser med reflekterte identiteter på skolen

Når vi skal se på identiteter og skole, ser vi først på funn som kan indikere at elever med innvandrerbakgrunn i liten grad opplever å få identitetene sine gjenspeilet på skolen. Her kan vi gå tilbake til Thorbjørnsen (2007), som ble presentert i 2.1. Funnene hennes viser at elever opplever at mye av fokuset i skolen ligger på det norske (se også Strand, et. al., 2017, s. 124; Thorbjørnsen, 2007, s. 84). Disse funnene er i tråd med funn fra annen forskning, for eksempel Vikøy (2021, s. 1), som viser at det foreligger diskurser i lærebøkene som kan virke ekskluderende. Hun refererer blant annet til en lærebokanalyse som viser at læreplanen mislykkes i å legge til rette for inkludering av alle flerspråklighetformer i skolediskursen (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 25; Vikøy, 2021, s. 2). Vikøy (2021, s. 5) viser også til Niehaus (2018, s. 337), som tar for seg internasjonal lærebokforskning og finner at

mangfold i samfunnet i stor grad omtales som et spesialtilfelle heller enn normalsituasjon, samt til en studie av islandske lærebøker i førstespråksundervisning hvor det kommer frem til at et felles *vi* kunne bidratt til å inkludere befolkningens mangfold (Loftsdóttir, 2009, s. 257; Vikøy, 2021, s. 5). Slik viser Vikøy (2021, s. 15-16) at læreplanen, tross i gode intensjoner, ikke klarer å legge grunnlaget for at alle flerspråklighetsformer gjøres til ressurs. Dette funnet støttes av Marx (2014, s. 20; Vikøy, 2021, s. 5), som i en analyse av tyske læreverk omtaler den flerspråklige tilnærmingen som sporadiske sideretter («Häppchen») i læreverkene. Flere av deltakerne opplever at språkpraksisene og identitetsposisjonene deres utfordres, blir fremmedgjort og marginalisert i skolen og dens språkpolitikk. På denne måten opplever de å havne i skvis mellom de polskspråklige og norskspråklige diskursene (Øverbekk & Kjelaas, 2022, s. 88). Gilberg (2023) trekker derimot frem at synliggjøring av flerkultur bidrar til en inkluderingsfølelse, samt det å kunne fortelle om kulturen og bakgrunnen sin (Gilberg, 2023, s. 77).

Tidligere forskning viser videre at trygghet i skolen gjør at elever føler at de har noe å bidra med og er positive til å snakke om ulikhet, når de får anledning til det (Thorbjørnsen, 2007, s. 85). Paulsen (2018) undersøker japanske studenter og deres deltakelse i norskklasserommet, med fokus på identitet, praksisfellesskap og makt, og viser hvordan deltakelse også stimuleres av anerkjent kulturell kapital (Paulsen, 2018, s. 108). Videre viser Skrefsrud (2021, s. 84), som tar for seg nyankomne elevers opplevelse av opplæring i grunnleggende norsk, at det er viktig å ha et ressursperspektiv til morsmål og tidligere erfaringer, da dette bidrar til å skape et tryggere klassemiljø. Her kan vi igjen se på Thorbjørnsens (2007, s. 85) deltakere, og hvordan de føler at de har noe å bidra med og er positive til å snakke om ulikhet når de får anledning til det. Thorbjørnsen (2007, s. 85) argumenterer for at dette bunner i selvsikkerhet og trygghet knyttet til trivsel på skolen. Også her har læreren mye å si. Læreren kan dra veksler på elevenes identitetskilder, slik at alle har mulighet til å delta og oppleve mestring, og dermed også føle tilhørighet (Gilberg, 2023, s. 75; Hancock, et. al., 2021, s. 3-4). Elever ønsker åpenhet i klasserommet, og rom til å kunne lære hverandres kultur å kjenne (Gilberg, 2023, s. 76; Strand, et. al., 2017, s. 124). Forskning viser også at elever som opplever anerkjennelse og verdsettelse for kulturen sin og språket sitt, har større sannsynlighet for å lykkes i skolen (Strand, et. al., 2017, s. 116).

2.3 Tidligere forskning på hvordan opplevelser av reflekterte identiteter i samfunnet og på skolen påvirker investering i undervisning og skolefag

Når det gjelder tidligere forskning på påvirkning på investering i undervisning og skolefag, fant jeg ikke mye relevant. Det som derimot presiseres i forskningen jeg har funnet, er at et trygt miljø er viktig for å kunne investere og å ville utføre aktørskap, noe som også krever at læreren må ha en positiv holdning. Med dette følger viktigheten av å ha en positiv holdning til morsmålsbruk (Skrefsrud, 2021, s. 85). utfordringer med å få innpass i det norskspråklige diskursfellesskapet, som vist hos Øverbekk og Kjelaas (2022, s. 88), påvirker også investeringen i norskinnlæring, og viser at selv om de fleste er motiverte for å lære norsk, synker graden av investering gjennom en opplevelse av ensomhet og å bli misforstått (Øverbekk & Kjelaas, 2022, s. 89).

2.4 Sammendrag og videre forskning

I dette kapittelet har jeg sett på tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som kan være relevant for min studie.

Når det gjelder faglig reflektering av identiteter, viser analyser av læreplaner og lærebøker, samt funn fra elever selv, at flerspråklige, minoritetsspråklige og flerkulturelle ungdommer i liten grad blir representert. I tillegg har forskning på identiteter vist at det stadig foregår identitetsforhandlinger hos flerkulturelle elever, og at mange elever med innvandrerbakgrunn har «hovedidentiteten» sin i hjemmekulturen heller enn den norske. Videre viser internasjonal forskning at minoritetsungdom ofte går gjennom en mer omfattende identitetsbygging enn majoritets elever, og at identiteten deres i stor grad er dynamisk og i stadig forhandling. Tidligere forskning viser også at trygghet og mestring på skolen har mye å si for investering, deltakelse og følelse av tilhørighet. Som jeg vil vise i kapittel 5, resonnerer tidligere forskning til en viss grad med mine funn, men at mine funn også åpner for nye perspektiver.

3. Teori

Det teoretiske rammeverket for denne studien ligger i all hovedsak i Nortons (2013) investeringsteori, som også har inspirert metoden for studien (se 4). Årsaken til dette valget er at investeringsteorien tilbyr redskaper for å utforske hvordan erfaringer i den sosiale verden samhandler med et individs vilje til å investere i undervisning og skolefag. Jeg vil også trekke inn elementer fra Bourdieus (2006) teori om kapitaler. Dörnyeis (2009) teori om «the L2 Motivational Self System» vil også bli nevnt som et supplement til investeringsteorien. Disse teoriene har i utgangspunktet blitt utarbeidet på bakgrunn av studier på språkinnlæring, men i denne studien vil de også knyttes opp mot undervisning og skolefag generelt sett.

3.1 Investering

Investering handler om viljen til å legge en innsats i læring og forstå varierende grad av deltakelse i sosiale interaksjoner og praksiser (Norton, 2013, s. 6). Investering forstås som en sosiologisk prosess og fokuserer på hvordan språkinnlæring kan påvirkes av faktorer i forholdet mellom språkinnlærer og den sosiale verden (Darvin og Norton, 2023 s. 29). Teorien ble utarbeidet på bakgrunn av et syn på tradisjonelle motivasjonsteorier som utilstrekkelige for å beskrive innlæreres engasjement i språkinnlæring. Norton (2013, s. 6) argumenterer for at motivasjonsteoriene i for liten grad viser hensyn til skjev maktfordeling mellom språkinnlærere og målspråkbrukere, samt at en høy grad av motivasjon ikke nødvendigvis henger sammen med god språkinnlæring. Hun trekker frem at man gjerne kan ha høy grad av motivasjon for språkinnlæring, men at dette ikke nødvendigvis betyr at graden av investering trenger å være høy (Norton, 2013, s. 6). Der motivasjonsteoriene tar for seg de psykologiske prosessene knyttet til læring, må man tillegge investering et sosiologisk rammeverk der man ser på individet og forholdet hennes mellom dedikasjon og skiftende identiteter (Norton, 2013, s. 7).

Investeringsteorien finner sted i skjæringspunktet mellom ideologi, identitet og kapital. Disse virker sammen ved at *ideologi* «organize and stabilize societies while simultaneously determining modes of inclusion and exclusion» (Darvin & Norton, 2023, s. 6). Ideologier

handler altså om dominerende tenkemåter i samfunnet, og hvordan disse påvirker innlæreres identiteter og posisjoneringer (Darvin & Norton, 2023, s. 6). Ideologiaspektet ved denne teorien er i seg selv mindre sentralt for å besvare problemstillingen min, siden jeg tar for meg enkeltindividets opplevelser heller enn større diskurser. I det følgende skal jeg gå dypere inn på aspektene identitet og kapital, som vil gis større plass i analysen.

3.1.1 Identitet

Identitet er et sentralt begrep for problemstillingen for denne studien. Det er mange måter å definere identitet på, men jeg vil holde meg til Nortons (2013, s. 45) definisjon, som er «how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future». Identitet omhandler altså å forstå måten innlærere og deres kapital posisjoneres i ulike sosiale rom, og hvordan dette påvirkes av identitetsuttrykk, som for eksempel kjønn, etnisitet og religion (Darvin & Norton, 2023, s. 36). Dette er et poststrukturalistisk syn på identitet, der språk er med på å konstruere et *selv*, og hvor identiteter er flersidige, dynamiske og utfordrende (Darvin & Norton, 2015, s. 1). Identitetene reproduseres i sosial interaksjon (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Norton (2013, s. 4) trekker frem at mange språkinnlærere har et fremtidsperspektiv som står sentralt når det kommer til identitet og investering.

Utfordringene med identitet henger sammen med *habitus*, altså «the system by which people make sense of the world» (Darvin & Norton, 2015, s. 45), begjær, og hvordan ideologier og forestilte identiteter ofte står i motsetning til hverandre (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Darvin og Norton (2015, s. 37) knytter identitet opp mot maktforhandlinger i ulike felt, noe som gjør selve investeringsarbeidet både komplekst og dynamisk. Ved å vise til ulike ideologier og varierende grad av kapital fås det frem hvordan innlærere posisjoneres seg selv og blir posisjonert av andre i ulike kontekster (Darvin & Norton, 2015, s. 45). Å investere i språkinnlæring vil altså også resultere i investering i egen identitet (Darvin & Norton, 2017, s. 229). Darvin & Norton (2015, s. 37) trekker også frem at identitet ikke bare kan ses på som «person-i-kontekst», men også «kontekst-i-person». Dette knyttes igjen opp mot habitusbegrepet hos Bourdieu (2006) ved at man danner seg spesifikke disposisjoner som hjelper en med å gi mening ut av verden. På denne måten skapes følelsen av et «selv» og

oppførsel gjennom møter med spesifikke ideologier og praksiser i spesifikke kontekster (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Disse disposisjonene er med på å forme innlærerens fantasi, samtidig som at fantasien kan utfordre dem (Darvin & Norton, 2015, s. 37). Identitet vever altså sammen individ og samfunn, noe som gjør investering til en måte å dele opp verden på gjennom at et individ spiller ut ulike identiteter. Slik blir det en form for spenning mellom aktørskap og struktur ved valgfrihet og begrensninger av valg hos innlærerne (Darvin & Norton, 2023, s. 31).

Knyttet til fantasi kan man også trekke frem *forestilte fellesskap* og *forestilte identiteter*. Forestilte fellesskap handler om fellesskap som man knytter seg til gjennom fantasien. Begrepet forestilte fellesskap stammer fra Anderson (2006) som argumenterer for at forestilte fellesskap for eksempel kan handle om det man tenker på som nasjoner (Kanno & Norton, 2003, s. 241). Dette forklares ut fra at man aldri vil kjenne absolutt alle medlemmer av et fellesskap, men likevel vil kunne forestille seg fellesskapet de er en del av (Anderson, 2006, s. 6). Dette er fellesskap som ikke nødvendigvis er umiddelbart håndgripelige eller tilgjengelige. I hverdagen samhandler man med mange fellesskap som påvirker en (Norton, 2013, s. 8). Når det gjelder elever med innvandrerbakgrunn kan forestilte fellesskap for eksempel dreie seg om deres forståelse av det norske samfunnet, og hvordan de kan forhandle sine forestilte identiteter for å skape en form for tilhørighet med dette fellesskapet. Forestilte identiteter handler om språkinnlærerens tanker om egne muligheter i et fellesskap og da gjerne forestilte fellesskap (Darvin & Norton, 2023, s. 33). På denne måten bidrar forestilte fellesskap til en utvidet forståelse av forestilte identiteter hos et individ ved at ulike forestilte fellesskap skaper ulike forestilte identiteter. Dette danner igjen en kontekst for investering (Kanno & Norton, 2003, s. 246).

3.1.2 Kapital

Hva som regnes som verdifull kapital eller ikke, avgjøres av de ideologiske strukturene i ulike fellesskap, men er også i kontinuerlig forhandling innenfor disse fellesskapene (Darvin & Norton, 2015, s. 44). Norton definerer *kapital* ut fra begrepet hos Bourdieu (2006), der det blir sett på som en metafor for ressurser som gir en makt (Darvin & Norton, 2015, s. 44-45). Kapital brukes for å vise at makt eksisterer i en henholdsvis kulturell, sosial og økonomisk

form (Darvin & Norton, 2015, s. 44). I tillegg trekkes det frem i symbolsk form (Darvin & Norton, 2015, s. 45). I det følgende vil jeg kort gå gjennom de ulike kapitalformene. Økonomisk kapital er derimot ikke relevant for å svare på problemstillingen, men trekkes inn for å vise hvordan kapitalformene virker sammen.

3.1.2.1 Symbolsk kapital

Som nevnt over varierer det fra fellesskap til fellesskap hva som verdsettes innenfor de ulike kapitalene. Et individ kan for eksempel inneha kulturell kapital fra ett fellesskap som ikke anerkjennes i like stor grad i et annet. På denne måten får ikke kapitalen individet allerede besitter, like mye verdi i det nye fellesskapet og fratar individet mulighet til symbolsk kapital. *Symbolsk kapital* kan defineres som «the form the different types of capital take once they are perceived and recognized as legitimate (Bourdieu, 1987, s. 4 sitert i Darvin & Norton, 2015, s. 45) og er, som nevnt hos Darvin og Norton (2015), spesielt viktig når det kommer til å forstå investering i en verdensorden der innlærere befinner seg i transnasjonale og online vs. offline kontekster. Dette viser to poenger. For det første går innlærere inn i kontekstene med sin kapital, noe som viser at de kan ha noe å bidra med i disse kontekstene. For det andre åpner det også for å oppleve allerede besatt kapital som verdsatt i nye kontekster i tillegg til å innhente ny kapital. Dette kan knyttes opp mot identitet ved at økt opplevelse av aktørskap kan bidra til at innlærere i større grad blir i stand til å forhandle symbolsk kapital slik at rammene for maktforhold omformes (Darvin & Norton, 2015, s. 47). Når innlærere investerer i språkinnlæring på målspråket, gjør de altså dette med en forståelse for at dette vil øke den symbolske kapitalen deres ved at de for eksempel får nye venner, en god utdanning, eller språk, som igjen vil kunne bli jobb, eiendom eller penger (Norton, 2013, s. 6).

3.1.2.2 Kulturell kapital

Darvin og Norton (2015) bruker *kulturell kapital* for å beskrive kunnskap, utdanning og kjennskap og forståelse som har verdi i spesifikke kulturer (Darvin & Norton, 2015, s. 44). De trekker frem at innlærere investerer i et tilleggspråk i håp om en økning av kulturell kapital

(Darvin & Norton, 2015, s. 31). På bakgrunn av Bourdieu (2006) kan kulturell kapital også deles opp i subkapitaler i form av kroppsliggjort kulturell kapital, objektivert kulturell kapital og institusjonell kulturell kapital. *Kroppsliggjort kulturell kapital* handler om «varige disposisjoner i bevissthet og kropp» (Bourdieu, 2006, s. 8). Dette er kulturell kapital som tilegnes over tid og blir en del av individet (Bourdieu, 2006, s. 9-10). Kroppsliggjort kulturell kapital henger også sammen med de neste formene for kulturell kapital ved at denne formen for kulturell kapital legger til rette for ytterligere tilegnelse av de andre (Bourdieu, 2006, s. 10).

Objektivert kulturell kapital dreier seg om materielle objekter (Bourdieu, 2006, s. 13). Dette er en synlig form for kapital (Bourdieu, 2006, s. 13) som for eksempel at man eier noe som verdsettes i kulturen man er en del av. I motsetning til kroppsliggjort kulturell kapital kan objektivert kulturell kapital overføres direkte gjennom for eksempel kjøp og salg (Bugge, 2022, s. 518). På en annen side kan denne formen for kulturell kapital også tilegnes symbolsk så lenge man har de rette ferdighetene kulturelt (Bourdieu, 2006, s. 13; Bugge, 2022, s. 518). Et eksempel kan være at man er født inn i en familie med et kjent navn, noe som gjør at man får tilgang på objekter man ellers ikke ville fått tilgang til.

Institusjonalisert kulturell kapital er kulturell kapital knyttet til institusjoner, for eksempel akademia og andre kvalifikasjoner. Dette bekrefter et individs kulturelle kapital, ved at man for eksempel kan vise til en yrkestittel (Bourdieu, 2006, s. 15). Dette viser at man har investert i å opparbeide seg relevant kunnskap for å oppnå den kulturelle kompetansen som er relevant for de ulike institusjonene (Bugge, 2022, s. 518). Slik kan institusjonell kulturell kapital fungere som en «garanti» på kompetanse, og som en overskridelse av individets egentlige kompetanse. I tillegg trekkes det frem at denne formen for kulturell kapital også fordrer rett kroppslig kulturell kapital (Bugge, 2022, s. 518).

3.1.2.3 Sosial kapital

Sosial kapital handler om ressurser man har knyttet til forbindelser til grupper med makt (Darvin & Norton, 2015, s. 44). Bourdieu (2006) retter også sosial kapital mot medlemskap i ei gruppe og nettverket av relasjoner dette gir. Å være medlem i ei gruppe gir støtte og sørger

for at det skapes en form for kollektivt eid kapital (Bourdieu, 2006, s. 16). Slike relasjoner kan eksistere i ulike former. For det første kan det dreie seg om en praktisk form, der relasjoner opprettholdes av materielle eller symbolske bytter (Bourdieu, 2006, s. 16). For det andre kan det dreie seg om sosiale institusjoner, der sosiale relasjoner opprettholdes gjennom å skape anerkjennelse og nærhet (Bourdieu, 2006, s. 16). Her er familien et eksempel.

Graden av sosial kapital avhenger av nettverk, og hva slags kapital som finnes innad i dette (Bourdieu, 2006, s. 17). Sosial kapital knyttes sammen med de andre to kapitalformene ved at man investerer i relasjoner som kan bidra til å gi kulturell og økonomisk kapital. På denne måten investerer man, enten bevisst eller ubevisst, i de relasjonene som kan gi symbolsk eller materiell profitt (Bourdieu, 2006, s. 18). Ut fra dette blir hvert medlem av en gruppe en form for *grensevakt* som skal passe på hvem som kan komme inn og ikke (Bourdieu, 2006, s. 18). Videre trekkes det også frem at hver gruppe har egne institusjonaliserte former for delegering, der helheten av sosial kapital konsentreres gjennom representasjon fra enkeltmedlemmer (Bourdieu, 2006, s. 20). Årsaken til denne ansvarsdelegeringen handler om å kunne sikre at gruppen ikke stilles i et dårlig lys, samt at medlemmer som ikke «passer inn» ikke kommer seg inn (Bourdieu, 2006, s. 20).

3.1.2.4 Økonomisk kapital og kapitalkonvertering

Som sagt er økonomisk kapital mindre relevant for besvarelse av problemstillingen for denne studien. Samtidig spiller begrepet en viktig rolle når man skal forstå hvordan kapitalformene henger sammen. *Økonomisk kapital* handler om omforming av kapital til penger og eiendom (Bourdieu, 2006, s. 8). Dette krever derimot at det investeres i den omformingen som er nødvendig for produksjon av den formen for makt som er fruktbar for gitte felt (Bourdieu, 2006, s. 8). Bourdieu (2006, s. 23) trekker dermed frem at kapital er *konverterbar*. På en side kan man konvertere økonomisk kapital til sosial eller kulturell kapital, for eksempel gjennom å bli medlem i en klubb, eller kjøpe kunst. På en annen side kan sosial og kulturell kapital konverteres til økonomisk kapital på sikt gjennom å for eksempel få seg en attraktiv jobb gjennom et godt sosialt nettverk.

3.2 En sammenligning av investeringsteorien og «the L2 Motivational Self System»

Som nevnt har Norton kritisert de tradisjonelle motivasjonsteoriene på flere måter. For det første kritiseres motivasjonsteoriene for å være for deterministiske, både overfor språkinnlærer og språkinnlæringskonteksten (Darvin & Norton, 2023, s. 30-31).

Språkinnlærer blir sett på som statisk med binære karakteristikker som motivert kontra demotivert, eller med en fast personlighet (Darvin & Norton, 2023, s. 31; Norton, 2013, s. 50). Gjennom dette kritiseres motivasjonsteoriene for å søke å kvantifisere graden av språkinnlæring, samtidig som at språkinnlæringsprosessen merkes som vellykket eller ikke vellykket (Darvin & Norton, 2023, s. 31; Norton, 2013, s. 6). Norton (1995, s. 17) påpeker at dette ikke får frem kompleksiteten i hver enkelt språkinnlærer. I tillegg kritiseres motivasjonsteoriene for å ikke ta nok hensyn til at innlærerens identitet(er) er kompleks(e) (Darvin & Norton, 2023, s. 31; Norton, 1995, s. 26).

Motivasjonsteoriene kritiseres også for å ikke ta nok hensyn til relasjonen mellom makt, identiteter og språkinnlæring (Norton, 2013, s. 50). Motivasjonsteorier legger til grunn at innlærere kan velge om de vil bidra til, eller trekke seg ut av læringskontekster, og at graden av motivasjon er en bestemmende faktor for om innlærer velger å interagere eller ikke i ulike kontekster (Darvin & Norton, 2023, s. 32). Dette har investeringsteorien gått bort fra, da det kan tenkes at denne valgfriheten ikke alltid er til stede på grunn av skiftende og skjeve maktfordelinger (Darvin & Norton, 2023, s. 32). Slike maktfordelinger kan gjøre at språkinnlærere blir nektet å snakke, selv om de ønsker det selv (Darvin & Norton, 2023, s. 32). I tillegg skjer ikke investering i sekvenser slik motivasjon gjerne gjør. Motivasjon går fra å sette seg mål, til handling og deretter til evaluering. I investering trekkes identiteter, som nevnt, frem som «a site of struggle» (Darvin & Norton, 2023, s. 32), der noen får lov å snakke, mens andre ties. Språkinnlærerne er dermed nødt til å forhandle identiteter i ulike sosiale rom, og dermed gi seg selv rett til å bruke innlærerspråket, for å kunne investere. Dette krever at det forhandles om makt, slik at man vurderer hverandre som verdige til å snakke og lytte (Darvin & Norton, 2023, s. 32). Til slutt trekker Norton (2013, s. 6) frem at høy grad av motivasjon ikke nødvendigvis betyr at språkinnlæringen er god, i tillegg til at man gjerne kan oppnå god språkinnlæring selv om man ikke er motivert for å lære.

For denne studien brukes som nevnt ikke investeringsteorien for å undersøke språkinnlæring, noe den i utgangspunktet ble utarbeidet for. I stedet sees investering opp mot opparbeidelse av kunnskaper knyttet til skolefag. I tillegg til å bruke investeringsteorien, vil «the L2 Motivational Self System» (Dörnyei, 2009) brukes som et supplement for å utvide identitetsbegrepet noe mer.

3.2.1 «the L2 Motivational Self System»

Selv om Norton (2013) forkaster mange av de tradisjonelle motivasjonsteoriene, trekker Darwin og Norton (2023) frem «the L2 Motivational Self System» (L2MSS) (Dörnyei, 2009). Det vises til denne teorien for å få frem at motivasjons knyttet til tilleggsspråk er «in the process of being radically reconceptualised and retheorised in the context of contemporary notions of self and identity» (Dörnyei & Ushioda 2009, s. 1, sitert i Darwin & Norton, 2023, s. 33)

Dörnyei (1994, s. 273) mener at motivasjon er en av hovedfaktorene i innlæring av et tilleggsspråk. Hans teori bygger på en ny tilnærming til motivasjon knyttet til språkinnlæring, med utgangspunkt i selvet (Dörnyei, 2005, s. 2). Det trekkes frem tre ulike former for *selves* (Dörnyei, 2009). For det første har man *possible self*, som handler om et individs kunnskap om seg selv, og hvordan hun ser seg selv (Dörnyei, 2009, s. 11). Innenfor denne formen for *self* trekker Carver et. al. (1994) frem *possible self*, som kan representere selvets muligheter gjennom *the expected possible self*, altså hvem man *kan* bli, *the hoped self* som hvem man *vil* bli, eller *the feared self* som hvem man *er redd for* å bli (Carver, et. al., 1994, s. 134-135; Dörnyei, 2009, s. 11). De positive formene for *possible selves*, kan omtales som en form for guide for fremtidig selv, og Dörnyei (2009) bruker begrepene *ideal self* og *ought self*, på bakgrunn av Higgins (1987) teori om selvet (Dörnyei, 2009, s. 13; Higgins, 1987, s. 320-321). *Ideal self* er de egenskapene som man selv og andre ønsker at man burde ha, mens *ought self* dreier seg om at selvet representerer egenskapene man tror man burde kunne ha (Dörnyei, 2009, s. 13; Higgins, 1987, s. 320-321). Til slutt trekkes *actual self* fram, som handler om de

egenskapene en selv, og andre, tror man kan ha/få (Higgins, 1987, s. 320). Disse formene for *selves* kan både springe ut av en selv, men også fra de rundt en.

Darvin og Norton (2023, s. 33) trekker frem at *ideal self* hos Dörnyei (2009), kan knyttes opp mot begrepet om forestilte identiteter. Det poengteres derimot en forskjell her, hvor *ideal self* trekkes opp mot en innlærers forestilling om seg selv som en dyktig tilleggsspråksbruker, mens forestilte identiteter rommer flere alternative identiteter, som for eksempel yrkesidentiteter, som igjen er deler av ulike forestilte fellesskap (Darvin & Norton, 2023, s. 33). I motivasjonsteoriene sees selvet på som en psykologisk enhet, men Ushioda (2009, s. 215; 2011, s. 202) trekker frem viktigheten av relasjoner i forhold til fravoksende motivasjon gjennom et «person-i-kontekst»-konsept, som integrerer identitet inn i motivasjonsforskningen. I tillegg trekker hun frem viktigheten av maktrelasjoner, og hvordan disse påvirker identiteter, slik som Darvin og Norton (2023, s. 33).

Grunnen til at jeg har valgt å ta med litt av L2MSS (Dörnyei, 2009), er, for det første, for å få frem at selv om investeringsteorien er uenig med mange aspekter ved de tradisjonelle motivasjonsteoriene, er den også basert på dem, og utviklet for å komplementere dem (Norton, 2013, s. i). Samtidig viser nyere motivasjonsteorier, og da særlig de som omhandler språkinnlæring, at teorier hele tiden utvikles som reaksjoner på hverandre, noe som har gjort at nyere motivasjonsteorier og investering kan brukes for å utfylle heller enn utfordre hverandre. L2MSS presenterer flere konkrete identitetskategorier som jeg tenker kan være med å bidra til å nyansere Nortons identitetsbegrep og mine funn. Dermed vil jeg ta med meg begrepene om *self* videre.

3.3 Sammendrag

Motivasjon er altså en psykologisk prosess, der hovedfokuset ligger mer på indre prosesser og deres påvirkning på lysten til å gjøre noe, knyttet til både egne og andres forventninger og mål. Dette skiller seg fra Nortons investeringsteori, som legger mer vekt på ytre faktorer og hvordan disse påvirker en persons investering i verden rundt seg. Investeringsteorien er også inspirert av Bourdieus (2006) teori om kapitalformer. L2MSS er en motivasjonsteori som jeg

har valgt å bruke som et supplement til investeringsteorien. Den tar blant annet for seg ulike identitetskategorier i form av *selves* som bidrar til å forklare

Hovedrammeverket for teori ligger altså i investering, noe som ble gjort klart tidlig i forskningsprosessen. Funnene fra datainnsamlingen har derimot vist at investering ikke nødvendigvis vil kunne gjøre seg dekkende for å belyse og nyansere funnene mine. Dermed har jeg også valgt å trekke inn litt av L2MSS, for å utvide identitetsbegrepet til Norton (2013) med Dörnyeis (2009) begreper om *self*. Deler av teoriene vil i mer eller mindre grad utelates, da det ikke er alt som brukes i analysen. Jeg har altså trukket inn ulike teorier for å vise teoretisk sammenheng, samtidig som at jeg fokuserer på de teoretiske aspektene jeg faktisk trenger for å besvare problemstillingen og nyansere funnene mine. Jeg har også en tanke om at funnene mine kan bidra til å nyansere disse aspektene ved teoriene ytterligere, spesielt investeringsteorien. Teoriene baserer seg på språkinnlæring, men jeg ønsker, som nevnt, å se hvordan dette også kan overføres til innlæring av annen kulturell kapital også.

4. Metode

Denne studien er basert på tre semistrukturerte intervjuer av elever med innvandrerbakgrunn. I dette kapittelet vil jeg gå gjennom prosessen mot å svare på problemstillingen. Først vil jeg kort ta for meg kvalitative forskningsmetoder og studiens vitenskapsteoretiske forankring, før jeg går gjennom forskningsprosessen. Underveis i redegjørelsen av prosessen vil jeg også diskutere forskningens kvalitet. Dette skal jeg gjøre ved å presentere hvilke metodologiske valg jeg tok underveis, samt hvilke konsekvenser disse kan ha hatt for dataene. Jeg vil også trekke inn forskningsetiske overveielser jeg sto ovenfor. Til slutt vil jeg presentere noen oppsummerende refleksjoner knyttet til denne prosessen.

4.1 Kvalitative forskningsmetoder

Da jeg skulle i gang med å finne ut hvordan jeg kunne svare på problemstillingen, var det deltakernes personlige fortellinger jeg var interessert i. Dermed måtte jeg velge en metode som kunne få frem deltakernes personlige opplevelser og erfaringer, samt hvilke refleksjoner de hadde rundt disse, særlig med vekt på identiteter og skolefag. Når man skal samle inn data hvor man går i dybden på erfaringene til få personer, samt for å få kunnskap om subjektive meninger, kan kvalitative metoder være fruktbare (Tjora, 2017, s. 30). Samtidig legges det føringer for hva slags type kvalitativ metode som er mest gunstig å ta i bruk for å finne svar på problemstillingen. Kunnskap om noe som *har* skjedd fås for eksempel ikke gjennom observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). For å få tilgang til disse opplevelsene er jeg dermed avhengig av å kunne sette meg ned sammen med deltakerne og bli fortalt om dem. Dette kan for eksempel skje gjennom kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Jeg fant dermed ut av at dette var metoden som ville egne seg best til å svare på problemstillingen. Intervjuet er utformet på bakgrunn av en etnografi- og narrativ-inspirert metode, men før jeg gjør rede for disse, skal jeg redegjøre for kvalitative intervjuer som metode.

4.1.1 Kvalitative intervjuer som metode

Intervjuer er en form for planlagt samtale, der spørsmål og temaer er bestemt på forhånd (Blommaert & Jie, 2020, s. 43). Når man bruker kvalitative intervjuer som metode, må man være klar over at dataene som samles inn, verken vil være generaliserbare, objektive eller etterprøvbare (Blommaert & Jie, 2020, s. 16-17). Blommaert og Jie (2020, s. 17) omtaler det som en «unik, situert realitet» (min oversettelse), ved at konteksten forskningen foregår i er helt særegen, både når det gjelder mennesker, tid, sted, til og med været, gjør at en lignende studie aldri vil kunne bli gjort igjen, helt identisk med denne (Blommaert & Jie, 2020, s. 17). Videre skriver Blommaert og Jie at «unicely, situated events are the crystallisation of various layers of context» (Blommaert & Jie, 2020, s. 17). På denne måten vil ikke etterprøvbarehet være mulig, da marginale ting kan påvirke dataene man samler inn. Jeg kunne altså gjennomført samme intervju, med de samme deltakerne, på samme tid av dagen, med de samme klærne, i det samme rommet, og dataene ville fortsatt ikke blitt identiske. Et eksempel er at den ene deltakeren måtte endre dag for intervju. I ettertid har jeg tenkt over hva som ville blitt annerledes dersom jeg hadde hatt det intervjuet til opprinnelig oppsatt tid. I det følgende skal vi se på vitenskapsteoretisk tilnærming i form av etnografi og narrativer.

4.1.2 Etnografi

Som sagt er tilnærmingen min til det kvalitative forskningsintervjuet noe inspirert av etnografien. Etnografien ønsker å beskrive og tolke «sosial samhandling i en sosial gruppe eller et sosialt system» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). Målet med etnografisk metode er å danne et «kulturelt portrett» av de kulturelle, eller sosiale, gruppene som blir studert (Postholm, 2010, s. 47). Videre trekkes det frem at etnografien har som mål å *beskrive* fenomener i kulturer eller sosiale grupper (Blommaert & Jie, 2020, s. 5). Jeg synes det er vanskelig å lage en grense for hva som regnes som en kultur, eller en sosial gruppe, spesielt i et så mangfoldig samfunn som man har i Norge. Det er heller ikke formålet med min studie å si noe generelt om «gruppen» som består av elever med innvandrerbakgrunn. Derimot ønsker jeg å bruke funnene mine til å si noe om fenomener man *kan* finne i et samfunn bestående av mange forskjellige kulturer og sosiale grupper. Etnografien baserer seg i stor grad på en deltakende tilnærming til observasjon, som foregår over en lengre periode (Christoffersen &

Johannessen, 2012, s. 94; Posthold & Jacobsen, 2018, s 66-67). Som jeg nevnte tidligere, er heller ikke observasjon over tid den mest egnede metoden for datainnsamling i dette tilfellet. De personlige historiene jeg er ute etter har skjedd i fortiden og trekkes frem igjen som hendelser i en fortellende situasjon, mens observasjon søker å finne ut hvordan disse historiene utspiller seg direkte over tid.

Når det gjelder etnografiske intervjuer sier Blommaert og Jie (2020) at man skal være forsiktig med å dra alle intervjuer under en etnografisk kam, da det er flere ting som skiller et etnografisk intervju fra andre typer forskningsintervjuer (Blommaert & Jie, 2020, s. 41). Der etnografien søker etter å beskrive fenomener i kulturer eller sosiale grupper, som nevnt over, er jeg mer interessert i hvordan fenomener i et samfunn påvirker enkeltindivider. Slik søker jeg å finne sammenhenger mellom samspill og investering. Blikstad-Balas og Dalland (2021) advarer derimot å søke slike sammenhenger. For det første er det ikke gitt at disse sammenhengene er å finne der man søker dem. *Om* det skulle finnes slike sammenhenger, kan man heller ikke si at dette gjelder alle medlemmene av en gruppe, eller kultur (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 33). Det er derfor «kan» blir et sentralt begrep i problemstillingen. Jeg undersøker, som sagt, enkeltindivider som medlemmer av et samfunn de er en minoritet i, og de dataene jeg får fra disse deltakerne vil ikke nødvendigvis gjelde de andre i samme «gruppe». Dette skiller også min studie fra klassiske etnografiske studier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). Dette vil man se senere i oppgaven, da det viser seg at det jo er store variasjoner bare mellom de tre deltakerne jeg har intervjuet. På denne måten vil funnene jeg presenterer i større grad forstås som et tillegg, eller en nyansering, til eksisterende forskning på området, heller enn som påstander som skal virke generaliserende. Jeg ønsker heller ikke å beskrive sosial samhandling mellom individer, som man gjerne gjør i etnografien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 67), men heller enkeltindividers opplevelse av sosial samhandling.

Selv om jeg har argumentert mye for hva som *ikke* gjør denne studien etnografisk, har jeg, som nevnt, valgt å kalle studien etnografi-inspirert. Det er fordi jeg har plukket meg ut en form for «sosial gruppe» i den grad at alle har innvandrerbakgrunn og er en del av den norske skolekulturen. I tillegg beveger jeg meg ut i felten ved å intervju deltakerne i en hverdagskontekst de befinner seg i, altså i skolen. Jeg også interessert i kompleksitet, og møter forskningsfeltet åpen for hva jeg vil finne. På denne måten utvikles også

problemstillingene i samspill med feltet det forskes på (Postholm, 2010, s. 46). Dette vil jeg komme tilbake til i slutten av kapittelet.

4.1.3 Narrativer

I tillegg til å være inspirert av etnografien er metoden også inspirert av narrativer. Narrativer defineres av Golden, et, al. (2021, s. 133-134), som «personlige fortellinger, gjerne med et tidsaspekt eller en vending, der fortelleren deler erfaringer, opplevelser, vurderinger og følelser». De Fina (2003) trekker videre frem narrativer og deres sentrale betydning når det kommer til forskning på identiteter.

Som nevnt har De Fina (2003) koblet narrativer tett på forskning på identiteter, noe som kommer frem på flere ulike nivåer. For det første kobles narrativer og identiteter sammen ved at identitetene har noe å si for hvordan en historie blir fortalt, for eksempel på bakgrunn av kulturelle fortellermåter (De Fina, 2003, s. 19). Slik kan to personer oppleve akkurat samme hendelse, men gi helt ulike historier basert på den. Identitetene påvirker altså måten man forteller en historie på (De Fina, 2003, s. 19). På en annen side kan man knytte narrativer opp mot identiteter ved at man forteller og modifierer historier ut fra sin sosiale rolle i det gitte samfunnet (De Fina, 2003, s. 19). Det er altså snakk om hvordan sosiale og personlige roller forhandles, og at man gjerne forteller ut fra disse rollene. Dette gjør igjen at de rollene man tilskrives, eller tilskriver seg selv, forsterkes (De Fina, 2003, s. 20-21). Til slutt fungerer identiteter i narrativer som en form for forhandling av sosiale roller, der narrativer blir et sted for refleksjon over identiteter og en forhandling av tilhørighet og sosiale roller. På denne måten blir narrativer en måte å klassifisere karakterer på, og om handlingene til disse karakterene følger eller strider imot normer og verdier (De Fina, 2003, s. 21).

Selv om jeg ikke undersøker *hvordan* deltakernes historier fortelles, er jeg fortsatt opptatt av å være bevisst på sammenhenger mellom historiene og deltakernes identiteter. Forholdet mellom historie og identiteter vil derimot ikke bli brukt som et analyseredskap. Slik blir ikke studien hverken rent etnografisk eller rent narrativ. Snarere blir metodene mer standpunkt for hva slags data jeg ønsker å samle inn, og hvem jeg ønsker å samle dem inn fra, samt hvordan

jeg tenker underveis i analyseprosessen. Dette kommer jeg tilbake til i 4.3. Videre skal vi se på prosessen frem mot intervjuene.

4.2 Forarbeid

Forskningsdesignet er altså opparbeidet på bakgrunn av inspirasjon både fra etnografi og narrativer og danner grunnlaget for kvalitative intervjuer som metode. Arbeidet før selve datainnsamlingen besto av flere faser, fra fastsetting av metode, utforming av intervjuguide, godkjenning fra Sikt og rekruttering. Disse fasene skal jeg beskrive i det følgende.

4.2.1 Intervjuguide og informasjonsskriv

Intervjuguiden (se vedlegg 1) ble bygd opp i tre bolker, som igjen ble delt opp i kategorier. Første bolk inneholdt oppvarmingsspørsmål (Tjora, 2020, s. 159). Oppvarmingsspørsmålene hadde som formål å skape en mer avslappet stemning ved at vi kunne bli litt bedre kjent først. Disse spørsmålene ble stilt utafør opptak og fungerte som en «small talk» i forkant av selve intervjuet (Johannessen, et. al., 2016, s. 156). Å bli bedre kjent først var også en strategi som skulle vise at jeg var interessert og nysgjerrig. «Hovedbolken» var delt opp i fire kategorier på bakgrunn av Nortons (2013) investeringsteori. Spørsmålene her ble utformet på en slik måte at de inviterte til refleksjon og startet ofte med «hvordan», «på hvilke måter» eller «kan du fortelle litt om...». På lukkede spørsmål la jeg opp til åpne oppfølgings spørsmål som kunne bli relevante. Siste bolk besto av avrundings spørsmål som skulle hjelpe med å normalisere situasjonen før jeg slo av lydopptaket (Tjora, 2020, s. 160), samtidig som at intervjuene ikke ble avsluttet så brått. I tillegg ville jeg ha litt innsikt i deltakernes fremtidsperspektiver. Lydopptaket ble startet og avsluttet underveis i samtalen for å gi en glidende overgang, selv om jeg ga beskjed når jeg skrudde på og av opptaket.

Som nevnt utformet og kategoriserte jeg spørsmål på bakgrunn av Nortons (2013) investeringsteori. Disse kategoriene var identitet, investering, relasjoner, og maktstrukturer og ideologier. Det var flere grunner til at jeg valgte å gjøre det slik. Jeg prøvde å kategorisere i en

rekkefølge som ville føles naturlig, samtidig som at jeg sikret at jeg fikk spurt om det jeg lurte på. I tillegg var tanken at analysearbeidet ville bli mindre omfattende, da jeg kunne bruke kategoriene jeg allerede hadde fastslått når jeg skulle kode funnene mine. Samtidig hadde denne måten å sortere spørsmålene på noen ulemper, for eksempel at intervjuet noen steder kunne oppleves litt repetitivt.

Etter intervjuguiden var ferdig utformet, utarbeidet jeg et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som skulle sikre informert samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103). Dette skrivet skulle gi aktuelle deltakere all informasjon de trengte i forkant av intervju, dersom de ønsket å delta. Her var det viktig at informasjonen jeg kom med var forståelig for alle, slik at de visste hva det ville innebære for dem å delta. Dette er i tråd med retningslinjer nr. 15 hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora ([NESH], 2021, s. 18), som handler om ansvaret for å informere på en måte som er forståelig for alle deltakere. Jeg brukte en mal fra Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt). Når det gjelder hvor mye informasjon om studien deltakerne trengte på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 103), valgte jeg heller å være litt føre var, slik at det ikke dukket opp noen overraskelser underveis. På denne måten ble det mye informasjon i infoskrivet, samtidig som at samme informasjon, særlig knyttet til dette med anonymitet og retten til å trekke seg, også ble formidlet rett før og rett etter gjennomført intervju. Selv om tanken var at deltakerne skulle vite alt på forhånd, kan all denne informasjon på en gang ha gjort at deltakerne kanskje ikke fikk med seg alt. Jeg la også ved et samtykkeskjema, som skulle skrives under på dersom de ønsket å delta (se vedlegg 2). Det er i tråd med retningslinje nr. 16 om samtykke (NESH, 2021, s. 20), som jeg fikk frivillig gjennom underskriftene til deltakerne. Vurderingen av studien fra Sikt kan sees i vedlegg 3.

4.2.2 Rekruttering og utvalg

Etter intervjuguide og informasjonsskriv var ferdig utformet, og jeg fikk studien vurdert som klart til gjennomføring fra Sikt, startet prosessen med å finne deltakere. Utvalget startet strategisk, ved at jeg satte noen kriterier for hvem som var relevante for studien (Johannessen, et. al., 2016, s. 117). Kriteriene var også formulert i informasjonsskrivet og var at de måtte være født og oppvokst i et annet land enn Norge, at de var myndige og at de hadde

gjennomført obligatorisk grunnskoleopplæring for å gå videregående opplæring. Jeg satt ingen grense for tid for ankomst eller når de måtte ha avsluttet grunnskoleopplæringen, da jeg tenkte at variasjon her ville skape mer bredde i funnene mine. Sett tilbake på det kunne det derimot vært forskjell på elever som har bodd lenge i Norge og elever som ikke har det, med tanke på hvor mye de husker fra denne overgangen. Grunnen til at jeg søkte voksne deltakere var at jeg ønsket å få frem et perspektiv som åpnet opp for refleksjon over minner og erfaringer.

I utgangspunktet finnes det elever med innvandrerbakgrunn på alle skoler, men da jeg startet rekrutteringsprosessen hadde jeg satt for spesifikke kriterier på hvem jeg søkte til studien min. Dette gjorde at jeg hadde problemer med å rekruttere deltakere. Jeg siktet meg opprinnelig inn på å få gjennomført fem intervjuer, og jeg tok kontakt ved å ringe to skoler som skulle videreformidle studien til norsklærerne. Jeg sendte over informasjonsskriv og samtykkeskjema som lærerne kunne dele ut. Grunnen til at jeg kun kontaktet to skoler, var redselen for å måtte avvise noen av elevene som var interesserte i å delta. Sett tilbake på det skulle jeg heller ha helgardert meg, slik at jeg sikret at jeg fikk nok data.

Det tok lang tid å få svar fra skolene, men til slutt fikk jeg svar om at det var fem elever som var interesserte. Jeg arrangerte et møte med dem. På denne måten kunne de danne seg et bilde av meg som person, samt at jeg også fikk et inntrykk av dem og deres inntrykk av meg. Målet med møtet var å gjøre det lettere for meg å forholde meg til dem, og omvendt, samt å sikre at alle fikk samme grundige informasjon. Elevene ønsket å treffe meg sammen, og det dukket opp ytterligere tre som var interesserte i å høre om studien. På møtet fokuserte jeg på å presentere meg selv og si litt om meg, samt å bli litt kjent med deltakerne. Videre gikk jeg detaljert gjennom informasjonsskrivet, som de hadde fått på forhånd. De tre nye som dukket opp fikk også et eksemplar hver, da jeg også hadde kopiert opp noen fysiske eksemplarer også. Jeg ga dem mulighet til å stille spørsmål, og fikk kontaktinformasjon, samt at de fikk min.

Underveis i møtet kom det derimot frem at jeg, i tillegg til å sette for spesifikke kriterier, ikke hadde vært tydelig nok i informasjonsskrivet om hva disse kriteriene egentlig innebar. Dette gjelder særlig punktet om obligatorisk grunnskoleopplæring, som ble tolket som å ha gjennomført grunnskole, heller enn å ha gått gjennom et grunnskoleprogram atskilt fra andre på sin alder. Dette førte til at jeg måtte åpne opp kriteriene mer og revidere intervjuguiden

noe. Dette kan ha påvirket resultatet ved at jeg ikke fikk intervjuet de elevene jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Samtidig er jeg usikker på om jeg i det hele tatt hadde rukket å rekruttere deltakere dersom jeg ikke hadde revidert kriteriene. Her ser jeg i ettertid at jeg ikke hadde trengt å sette så spesifikke kriterier. Jeg spurte dem også på møtet hvordan de ønsket å bli omtalt i studien. Dette spurte jeg om fordi jeg ønsket å benevne dem på en måte som svarte på problemstillingen, samtidig som at jeg viste respekt overfor hvordan de ville omtales. Jeg kom med flere forslag knyttet til alternative benevnelser til innvandrerbakgrunn, men de sa at de ville bli omtalt som «elever med innvandrerbakgrunn». Studien har gjennomgående dreid seg om å vise respekt for deltakerne og deres bakgrunn, samt at forskningen skal foregå på en slik måte at denne respekten opprettholdes (NESH, 2021, 29-30).

Av de åtte som møtte opp, fikk jeg avtalt intervju med tre, mens det forble stille fra to, og en trakk seg. Problemene med rekrutteringen kan ha hatt sammenheng med at jeg var sent ute, eller at jeg skulle omformulert kategoriene mine, samt at jeg kanskje ikke purret nok. Jeg ville derimot være forsiktig med å mase på dem. Selv om jeg ikke fikk rekruttert så mange som jeg ønsket, prøvde jeg ikke å rekruttere flere, da jeg heller ville legge fullt fokus på å gjennomføre så gode intervjuer som mulig med de deltakerne jeg allerede hadde. Jeg fikk også så gode og utfyllende svar av deltakerne at jeg ikke trengte flere enn de tre. Hadde jeg hatt tilsvarende funn fra to til, tror jeg at det ville blitt for mye til å gå i dybden på alle, samtidig som at det hadde vært vondt for samvittigheten min å måtte «kaste» noen av intervjuene da deltakerne jo har brukt av tiden sin på å stille opp. Jeg tenker likevel at jeg fikk grei bredde i utvalget mitt, ved at de representerte ulike kjønn og religioner, kom fra ulike land og hadde ulike språklige repertoar.

Jeg fikk derimot ikke hatt et pilotintervju, noe som kunne vært fruktbart i og med at jeg ikke var særlig kjent med intervjusituasjonen fra tidligere. Gleiss og Sæther (2021) trekker frem at et pilotintervju kan være en fordel, i og med at man blir mer forberedt på situasjonen og en dyktigere intervjuer jo flere intervjuer man har (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Dette var uheldig, da jeg tror at kvaliteten på intervjuene kunne blitt påvirket positivt av det ved at jeg hadde fått testet intervjuguiden på forhånd, samt at jeg kunne forberedt meg mer på neste intervju slik at svarene kunne bli enda mer nyanserte. Første intervju ble på denne måten også en «test». Det viste seg at intervjuguiden ga interessante svar, men at jeg måtte passe på å stille de samme oppfølgingsspørsmålene til de to andre også, da mye av funnene kom av diskusjoner rundt oppfølgingsspørsmålene.

4.2.3 Oppsett av EduCloud

Parallelt med rekruttering brukte jeg en del tid på å sette opp EduCloud, og å få studien godkjent der. Slik kunne jeg lagre dataene trygt og kryptert. Dette i seg selv var en prosess, da jeg brukte mange timer hos personvernrådgiver som hjalp meg med å sette opp bruker i EduCloud, samt laste ned VMWare, som er en ekstern desktop som fungerer utenfor PC-ens opprinnelige desktop. Grunnen til at jeg valgte å bruke tid på å gjøre alt dette, var for å sikre at alt ble lagret trygt og atskilt fra den opprinnelige desktopen. Med dette oppsettet må man logge inn med en autentiserer via EduCloud-brukeren sin for å komme inn på desktopen. Jeg fikk også koblet Nettskjema – Diktafon-appen opp mot alt dette, slik at intervjuene ble sendt dit når opptakene var skrudd av. Dette sikret både trygg lagring, men også at intervjuene ikke ble borte for meg underveis i arbeidet. Det ga meg også mulighet til å transkribere i programmet f4 Transkript, som jeg kommer tilbake til.

4.3 Innsamling, transkripsjon og analyse

Datainnsamlingen gikk over to uker, der tre dager ble brukt til opptak. Jeg endte opp med tre intervjuer på ca. en time hver. Transkripsjon og koding tok ytterligere tre uker. I det følgende skal jeg gå gjennom prosessen å gjennomføre intervjuer, samt bearbeiding av datamaterialet i form av transkripsjon og analyse.

4.3.1 I forkant av intervjuer

Før jeg skulle gjennomføre intervjuer, hadde jeg testet at alt av mikrofoner og lignende fungerte på forhånd. Disse ble testet i ulike rom, både der jeg skulle gjennomføre intervjuene, og andre rom andre steder. På denne måten fikk jeg testet at alt knyttet til Nettskjema fungerte, og jeg ble mer kjent med hvordan det fungerte før de faktiske intervjuene. Jeg hadde en ekstern opptaker som en reserve i tilfelle det skulle skje noe med opptakene tatt med Diktafon-appen. Denne mikrofonen var en gammel telefon, uten SIM-kort og internettilkobling, som sto i flymodus for sikkerhets skyld. Jeg gikk også gjennom mange

scenariorer i hodet før jeg gjennomførte selve intervjuene. Dette var for å være forberedt på ulike typer situasjoner. I tillegg hadde jeg en plan B, dersom ting ikke skulle gå slik jeg håpte, noe Blommaert og Jie (2020) trekker frem som lurt, men ofte oversett (Blommaert & Jie, 2020, s. 27). Selv om scenarioene gjorde meg mer forberedt på det som kunne skje, gjorde de meg også mer nervøs for at noe ville gå galt. Dette kan muligens ha smittet over på den faktiske intervjusituasjonen ved at stemningen jeg ønsket skulle være avslappet ble mer spent, noe som igjen kan ha påvirket resultatet jeg fikk.

4.3.2 Underveis i innsamlingen

Selve intervjuene fant sted på skolene deltakerne gikk på. Dette var for at intervjuene skulle gjennomføres et sted de var kjent med, slik at det skulle kjennes tryggere og mer naturlig, jamfør etnografisk metode (se 4.1.2). Intervjuene ble gjennomført utenfor ordinær undervisning, for at medelever ikke skulle vite hvem som stilte til intervju. Anonymitet hadde ikke noe å si for deltakerne selv, men det ble gjort anonymt i tråd med SIKTs retningslinjer og retningslinje nr. 20 fra NESH (2021, s. 23). Jeg lot deltakerne selv sette opp et tidspunkt som passet best for dem til intervju. Før intervjuene passet jeg på at samtykkeskjema var underskrevet. Jeg valgte å ikke notere underveis i intervjuene. For det første handlet det om at jeg ville ha fullt fokus på deltakerne og det de hadde å si. Jeg var redd det ville forstyrre flyten i samtalen, samt at de ville føle at jeg ikke fulgte med på det de sa. I tillegg var jeg redd for å misse ut på viktig informasjon, for selv om jeg kunne hørt det opp igjen på opptak, var jeg redd for å miste utdypning hvis det var relevant der og da.

Når man gjennomfører et intervju, er det viktig å være bevisst på hvordan man fremstår (Blommaert & Jie, 2020, s. 48), og hvor man plasserer ulike gjenstander man bruker underveis i intervjuet. Jeg satt overfor deltakerne ved et bord. Tanken var at å kunne se hverandres ansiktsuttrykk og kroppsspråk ville gjøre det tryggere ved at man ikke bare trengte å kommunisere med ord, men også ikke-verbalt. Likevel var jeg bevisst på å sitte på en måte som gjorde at jeg virket avslappet, for å ikke virke konfronterende, noe Johannessen et. al. (2016, s. 156) og Blommaert og Jie (2020, s. 46) advarer mot. Jeg var også veldig bevisst på hvordan jeg brukte stemmen min, da jeg måtte snakke tydelig, men samtidig ikke virke streng. Det var viktig for meg at deltakeren gjennom hele intervjuet følte og kunne se interessen min.

Jeg åpnet også opp for litt spøk der det passet seg, og litt latter innimellom virket som en avslappende faktor mellom såre og intime temaer. Målet mitt var å fremstå mer som en venn, enn en «forsker». Blommaert og Jie (2020) advarer derimot mot å trå inn i den typiske talk-show rollen, da dette også påvirker hvordan deltakerne forholder seg til en som intervjuer (Blommaert & Jie, 2020, s. 43). Målet med intervjuet var ikke et avhør, men en vanlig samtale (Blommaert & Jie, 2020, s. 46). Hvordan man formulerer spørsmål, tonefallet man bruker, kroppsspråket og respons kan ha store virkninger på forløpet på intervjuer (Blommaert & Jie, 2020, s. 48-49).

En annen ting å være bevisst på her, er at man ofte blir sett på som en autoritet, noe som også vil påvirke hvordan deltakerne ser på en (Blommaert & Jie, 2020, s. 49). Dette kom frem ved at deltakerne til tider hadde fokus på å svare «riktig» og akademisk, heller enn å snakke mer ufiltrert om sine personlige opplevelser, slik som også advares mot av Blommaert og Jie (2020, s. 43). Noen steder kunne intervjuene bli preget av en tanke om at det ble mer en fagsamtale, særlig da det var snakk om språk og språkbruk. Dette skjeve maktforholdet kom til syne uavhengig av alder. Det kunne for eksempel ha noe å gjøre med akademisk eller kulturell bakgrunn. Jeg kom inn som student, forsker, intervjuer og med majoritetsbakgrunn, mens de kom inn som elever med minoritetsbakgrunn. For å prøve å utjevne dette maktforholdet, var jeg som nevnt alltid bevisst på språkbruk og fremtoning, men man så likevel at jeg i posisjon som intervjuer også hadde noe å si for resultatet.

Man bør også være bevisst på hvor mikrofonen og PC-en ligger. Mikrofonen la jeg på bordet foran deltakerne, men spurte på forhånd om det var forstyrrende. Selv om de syntes det gikk bra, kan dette ha hatt konsekvenser for resultatet ved at de gjennom intervjuet alltid ble minnet på at det de sa ble tatt opp. Det kan for eksempel ha vært forstyrrende, og gjort at de mer forsiktige med det de sa. PC-en hadde jeg også på bordet, for å ha intervjuguiden lett tilgjengelig, noe som også gjorde situasjonen noe mer «profesjonell» og kanskje ikke så hverdagslig som jeg hadde tenkt. Skulle jeg gjort det om igjen, hadde jeg antakelig prøvd å gjøre intervjuguiden mer diskret. Mikrofonen måtte være i nærheten med tanke på at jeg var avhengig av å ta opp lyd av god kvalitet, særlig med tanke på at jeg ikke gjorde feltnotater. Feltnotater kan være gunstig for å dokumentere det man observerer utenom det man hører (Blommaert & Jie, 2020, s. 28). Jeg var derimot redd for at det ville påvirke flyten i samtalen og kontakten mellom meg og deltaker, ved at jeg måtte flytte fokus på skriving. Alle disse faktorene kan ha påvirket resultatet på ulike måter, da alle små valg man tar, både kontrollert

og ukontrollert, vil ha betydning for en situasjon, som jeg nevnte over (Blommaert & Jie, 2020, s. 17).

Som sagt valgte jeg å ta opptak av intervjuene, men ikke feltnotater. Opptak ble tatt for å samle både informasjon så jeg ikke ville glemme hva som var blitt sagt, for å ha tilgang til «rådata» som kunne fungere som eksempler gjennom sitater underveis i analyse og drøfting, men også som en påminnelse på hvordan ting ble sagt med tanke på for eksempel pauser, tonefall og nøling (Blommaert & Jie, 2020, s. 31). Her var det også viktig for meg å kunne ta opptak av stillhet. Det å kunne stå i stillhet er en effektiv måte å få noen til å snakke på, bare man har nerver nok til å la det være stille (Blommaert & Jie, 2020, s. 45). Sett tilbake på det kunne jeg nok ha stått litt lenger i stillheten, da dette kunne gitt meg flere og mer utdypende svar. Samtidig ville jeg ikke gjøre deltakerne ukomfortable ved at de kunne oppfattet stillheten som at jeg ikke var fornøyd med svaret de kom med, eller at de svarte ufullstendig (Blommaert & Jie, 2020, s. 45). Dette kunne blitt uheldig for resten av intervjuet, ved at det kunne skapt en usikkerhet. Måten jeg løste dette på, var å bruke frasen «Kan du si litt mer om det?», istedenfor å vente så lenge. Jeg var også veldig bevisst på å kontinuerlig vise tydelig at jeg lyttet til det de hadde å fortelle, ved å nikke og svare med «m-m», «ja», «skjønner» osv., samt at jeg lo der de tullet, eller jeg knotet med å prate. På denne måten tenkte jeg at jeg kunne virke mer avslappet. Jeg merket at å reagere på det de sa, virket engasjerende for dem da de fortalte. Det var veldig viktig for meg at de kontinuerlig opplevde meg som interessert og engasjert, samt at jeg brydde meg om dem og det de hadde å si (Blommaert & Jie, 2020, s. 46).

Når man stiller spørsmål, kan måten spørsmålene er utformet på, også være med på å påvirke resultatene man får. Her har jeg vært veldig bevisst på hvilke spørsmål jeg har stilt og hvordan jeg har stilt dem, for å ikke virke rasistisk, diskriminerende eller respektløs, og for å prøve å sikre reflekterte svar. Jeg har også vært opptatt av å unngå misforståelser, og da særlig pragmatiske misforståelser (Blommaert & Jie, 2020, s. 44). Når man intervjuer mennesker, er det viktig å huske på at dette ikke er roboter som spyr ut akkurat den informasjonen man er ute etter, men som svarer ut fra sine refleksjoner og erfaringer, og situasjonen må tilpasses deretter (Blommaert & Jie, 2020, s. 45). Når det gjelder å stille spørsmål rundt sensitive temaer, kan det for eksempel være fruktbart å ikke spørre direkte om temaene, men indirekte, eller med andre ord (Blommaert & Jie, 2020, s. 47). Dette gjaldt særlig spørsmål knyttet til rasisme, selv om jeg hadde spørsmål direkte knyttet til diskriminering. Jeg spurte generelt om

trygghet og trivsel, og gjennom dette fikk deltakerne utdype så mye de selv ønsket om temaene, og der det passet seg, kunne jeg spørre mer direkte. Dette kan ha hatt konsekvenser for resultatet ved at jeg kanskje ikke hadde fått like svar som jeg hadde fått om jeg hadde spurt mer direkte, samtidig som at å spørre direkte kunne resultere i stagnasjon i samtalen ved at de enten ble ukomfortable eller satt ut.

Blommaert og Jie (2020) trekker også frem dette med anekdoter, og at man bør være åpen for å høre etter på historier deltakerne kommer med, selv om man kan føle at de snakker seg bort (Blommaert & Jie, 2020, s. 54-55). Dette var noe jeg også var opptatt av underveis. Jeg ville, så langt det lot seg gjøre, la deltakerne fortelle fritt, dersom de så på det som relevant for temaet som ble tatt opp. Noen steder fant jeg også at det var disse «sidehistoriene» som ga de interessante dataene, og som lot meg se nye sammenhenger i temaene som ble tatt opp. Mange av disse anekdotene ble altså, som også Blommaert og Jie (2020) trekker frem, «precisely what there is to find out» (s. 55). På denne måten fikk jeg dypere innsikt i deltakernes livsverdener, og hvordan de har tolket, reflektert rundt og opplevd ulike hendelser gjennom livet. Disse anekdotene ble altså kilden til mye av den nye kunnskapen jeg sitter igjen med nå.

4.3.3 Transkripsjon

Etter gjennomførte intervjuer, startet prosessen med å transkribere. Her var det mange valg som måtte tas på forhånd, for eksempel hvor detaljerte jeg ønsket at transkripsjonene skulle være med tanke på at det er mange ulike dimensjoner ved muntlig tale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg valgte å transkribere ordrett i programmet «f4 Transkript», samt at jeg markerte lange pauser og tydelige følelsesuttrykk, som latter. «f4 Transkript» var et nyttig verktøy som blant annet nummererte utsagnene for meg og gjorde det lett å navigere seg i opptakene. Egentlig har nettskjema et eget program som transkriberer for en, men dette fikk jeg ikke til å fungere. Samtidig gjorde manuell transkripsjon at jeg fikk gått gjennom materialet grundigere. Årsaken til at jeg ikke transkriberte nøyere, var fordi jeg var mest interessert i å plukke opp innholdet i det de sa, samt at mye av følelsene deres kom til synet gjennom at jeg transkriberte ordrett.

Selv om jeg transkriberte ordrett, ble alle de mest sensitive historiene og data som kunne spores tilbake til deltakerne anonymisert. Dette var viktig fordi jeg fikk inn detaljer som kunne virke følsomme og intime (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213). Jeg jobbet hardt for at dataene skal bli helt anonyme, noe som er i tråd med retningslinje nr. 20 (NESH, 2021, s. 23). Når det gjelder sensitiv data, varierer dette fra person til person og fra kultur til kultur, eller religion til religion. Dette gjør sensitiv data vanskelig å skille ut, noe som gjør at jeg har vært ekstra varsom med hvordan jeg har behandlet disse opplysningene. Det var nyttig for meg å transkribere, da jeg fikk hørt opp igjen opptakene, samt at jeg fikk mer tid til å tenke og reflektere over svarene enn jeg gjorde i intervjuøyeblikket. Dette fikk meg til å innse at jeg gjerne kunne stilt noen av oppfølgingsspørsmålene på en annen måte, eller at jeg kunne gått videre på noe som jeg ikke gjorde, men i øyeblikket ble jeg så oppslukt at jeg ikke tenkte over det der og da.

4.3.4 Analysestrategier

Materialet ble analysert abduktivt, ved at jeg gikk mellom teori og data gjennom hele prosessen. Jeg lagde meg noen kategorier ut fra det jeg fant, i form av koder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Jeg la derimot teorien litt til side da jeg skulle analysere funnene mine, selv om jeg brukte opp igjen noen av kategoriene fra intervjuguiden. Dette var for å holde fokus på hva deltakerne faktisk sa, heller enn å reflektere så mye rundt hvordan utsagnene kunne kobles opp mot teorien (Gilberg, 2023, s. 38; Nilssen, 2012, s. 65). Dette gjorde det også lettere å se sammenhenger mellom deltakerne, konteksten og kategoriene. Jeg leste først gjennom transkripsjonene, før jeg utarbeidet et kodeskjema med relevante kategorier. Etter jeg hadde kategorisert, tok jeg frem teorien igjen og lagde egne kolonner for tidligere forskning og øvrig teori (Gilberg, 2023, s. 38; Nilssen, 2012, s. 65-66). Dette gjorde arbeidet med å knytte mine egne funn opp mot andres forskning og teori mye ryddigere. Denne måten å analysere på, er inspirert av Gilberg (2023, s. 38).

Koding gir flere fordeler. For det første blir man godt kjent med datamaterialet da man må gå gjennom det mange ganger på et detaljert nivå, samtidig som at det er en god hjelp når man skal bryte ned materialet i mindre deler. Jeg har i noen grad benyttet meg av Harding (2013) sitt forslag på koding, hvor man identifiserer kategorier ved å lese gjennom transkripsjoner,

før man noterer koder for de ulike transkripsjonene. Til slutt reviderer man kodene og leter etter temaer og resultater i hver enkelt kategori (Harding, 2013, s. 83; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

I analysen er det også viktig å være bevisst på seg selv, hvordan man forholder seg til intervjusituasjonen og egne ytringer, og hvordan disse kan ha påvirket svarene man sitter igjen med (Blommaert & Jie, 2020, s. 48). Dette er også en av grunnene til at jeg valgte å transkribere intervjuene i sin helhet, også med mine «replikker» og reaksjoner. Blommaert og Jie (2020) trekker frem at et intervju ikke bare er en analyse av det de som blir intervjuet sier, men en analyse av en samtale mellom den som intervjuer og de(n) som blir intervjuet (Blommaert & Jie, 2020, s. 49).

Etter hvert som jeg skrev analysekapittelet, kom det også frem at det gikk utover leseflyten og virket distanserende å la deltakerne hete «Deltaker 1», «Deltaker 2» og «Deltaker 3». I utgangspunktet hadde jeg ikke tenkt å gi dem pseudonymer, da jeg syntes det var vanskelig å gi dem pseudonymer som var respektfulle og troverdige med tanke på bakgrunnen deres, samtidig som at de ikke kunne spores tilbake til deltakerne, noe som også trekkes frem hos Schmid (2023, s. 263). Etter hvert fant jeg derimot ut at å gi deltakerne navn skapte en større nærhet til dem og forskningsdataene, samt at det ble lettere å følge argumentene mine. Det ble lagt mange tanker og vurderinger bak valget av pseudonymer. På en side måtte de være fullstendig anonymiserende, slik at dataene fortsatte å bli behandlet konfidensielt. Samtidig kunne det virket både lite troverdig, men også respektløst, om jeg ga dem pseudonymer knyttet til kulturer for langt unna identitetene deres. Valget falt på «Alpha», «Zeta» og «Iota». Dette er bokstaver fra det greske alfabetet, og er både kjønnsnøytrale og sier ikke noe om bakgrunnen til noen av deltakerne. Jeg bruker det kjønnsnøytrale pronomenet «hen» når jeg refererer til dem for å unngå å avsløre kjønn.

4.4 Oppsummerende refleksjoner rundt metode

Som Blommaert og Jie (2020) trekker frem i konklusjonen sin vil man aldri bli helt «klar» for å jobbe i felten (Blommaert & Jie, 2020, s. 85). Dette er også noe jeg har fått erfare gjennom denne prosessen. Jeg har forberedt meg, visualisert og gått gjennom ulike scenarioer i forkant

av innsamling, men likevel møter man på situasjoner man ikke er forberedt på. I tillegg peker de på at det ikke finnes «dårlige» intervjuer, da alle intervjuer er med på å skape noe, som alltid vil inneholde informasjon, i mer eller mindre grad (Blommaert & Jie, 2020, s. 55). Når Blommaert og Jie (2020) skal omtale datainnsamlingsprosessen som foregår i felten, bruker de ordet «kaos» (Blommaert & Jie, 2020, s. 24). Det kan man også kalle denne prosessen. Den svingte veldig mellom at ting gikk sakte, til at det gikk veldig fort, før det gikk sakte igjen, at ting ikke skjedde eller gikk fremover, til at ting skjedde veldig fort og brått. Alt dette er også med på å påvirke forskningsprosessen.

I tillegg til dette, erfarte jeg at noen av spørsmålene fra intervjuguiden i noen grad ikke svarte på de spørsmålene jeg i utgangspunktet hadde stilt. For eksempel var noen av spørsmålene rettet mot språkinnlæring, men i intervjuene ble de dermed mer knyttet opp undervisning og skolefag. Dette kan ha kommet som et resultat av at jeg ikke fikk testet den ut i et pilotintervju først, og at dette kunne ha påvirket resultatene ved at jeg også ikke fikk testet ut intervjusituasjonen før jeg allerede satt der. Dette har gjort at problemstilling og forskningsspørsmål har måtte blitt revidert og justert underveis. Jeg hadde for eksempel tenkt å fokusere på språkinnlæring og norskfaget spesielt, men fant at deltakerne snakket om investering i undervisning og skolefag generelt. Hadde jeg testet intervjuguiden på forhånd, ville jeg jo fått andre data enn jeg sitter med nå, men samtidig hadde jeg også gått glipp av noe av kunnskapen jeg sitter igjen med ved å bruke intervjuguiden som den var.

5. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere dataene fra intervjuene, hvor målet altså er å finne ut hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever å få sine identiteter reflektert i samfunnet og på skolen, samt hvordan dette påvirker investering i undervisning og skolefag. For å gjøre dette lager jeg underoverskrifter basert på forskningsspørsmålene, «Opplevelse av reflekterte identiteter i samfunnet», «Opplevelse av reflekterte identiteter på skolen» og «Påvirkning på investering i undervisning og skolefag». Det vises til både direkte og indirekte sitater fra transkripsjonene av intervjuene. Markering av [...] underveis i et sitat markerer at deler av sitatet, eller replikklinjer er utelatt. Latter fra begge markeres med (latter), mens der bare én ler står forbokstav foran; (D: latter). Etter hvert underkapittel er det et oppsummerende avsnitt som også vil fungere som en diskusjon av funnene og analysen. Her vil jeg trekke inn tidligere forskning og teori.

5.1 Opplevelse av reflekterte identiteter i samfunnet

I dette underkapitlet vil jeg ta for meg data knyttet til hvordan deltakerne opplever å få identitetene sine reflektert i samfunnet. Det gjelder ikke nødvendigvis kun relasjoner i skolesammenheng, men i sosiale kontekster generelt. Målet er å få innsikt i hvordan opplevelser av å få identitetene sine reflektert i samfunnet generelt kan ha innvirkning på investering i undervisning og skolefag. Skolerelaterte mellommenneskelige relasjoner vil derimot også trekkes frem her. Faglig reflekterte identiteter tas opp i kapittel 5.2.

5.1.1 Alpha

Alpha har opplevelser med at identitetene hans reflekteres ulikt i samfunnet. For det første har han opplevd å bli behandlet som ikke-norsk, eller annerledes, av mennesker med majoritetsbakgrunn. Dette knytter han opp mot å bli tillagt en utenlandsk identitet ved å bli snakket engelsk til i ulike kontekster. En episode knyttet til bilkontroll der han blir snakket

engelsk til, brukes som eksempel («eller kontroll når du kjører bil snakker dem engelsk og sånt, eller bare antar at du ja.»). Hen følte seg litt «awkward», fordi det ble antatt at hen ikke kunne norsk. Alpha reflekterer rundt om dette kan skyldes omgangskretsen hens på den tiden, da hen stort sett oppholdt seg med venner som hadde lik bakgrunn som hen selv. Nå har hen flere norske venner, men det virker ikke som at hen føler at dette har noe å si for identitetene hens, da hen føler at andre fortsatt kan oppføre seg annerledes mot hen enn andre.

Hen opplever at å bli behandlet annerledes av samfunnet, på sikt, har resultert i større grad av stolthet knyttet til bakgrunnen sin, og svakere norsk identitet, noe som kommer frem i utdrag 1.

Utdrag 1

415 Alpha I starten var det at, eh, begynte å føle meg litt rar, fordi jeg sto ut, men etter hvert ble det litt mer stolthet.

416 Dagny Ja! På hvilken måte? Kan du si litt mer om det?

417 Alpha Jeg var stolt at det var forskjellig, og det vokste fram gjennom årene.

Refleksjonene i utdrag 1 kan tyde på at å bli behandlet som «utlending» har gjort at Alpha har identifisert seg mer med bakgrunnen sin enn det norske. På denne måten ser man at å få tillagt identiteter i samfunnet, kan bidra til å styrke de delene av identitetene som tillegges.

Under temaet diskriminering uttrykker Alpha at hen ikke har opplevd å bli tydelig diskriminert. Det er derimot interessant at hen bruker ordet «smådiskriminering» og knytter det opp mot å for eksempel bli sjekket på flyplassen og å bli kalt opp. Refleksjoner rundt dette ses i utdrag 2.

Utdrag 2

462 Alpha Nei, ikke noe stort, det er bare sånn det er.

463 Dagny Ja. Ehm, men, eh, er det noen grunn til at du på en måte bare aksepterer at det er sånn?

464 Alpha Når folk er forskjellig, da er folk forskjellig.

465 Dagny M.

466 Alpha Det er ikke, kan ikke bare forandre på det liksom.

Selv om Alpha utviser aksept for denne «smådiskrimineringen», viser utdrag 2 også at det er noe hen har reagert på. Det virker derimot ikke som at denne «smådiskrimineringen» har hatt en så stor betydning for tryggheten på identitetene hens, men det kan ha bidratt til å styrke den «utenlandske» identiteten. Denne «sånn er det bare»-holdningen er også interessant. Det understreker trygghet med hensyn til bakgrunn og identitetene knyttet til denne. Utdrag 1 viser derimot også at det ikke alltid har vært slik.

I tillegg nevner Alpha et par vonde episoder fra da hen var yngre, og knytter dette opp mot at hen har hatt andre verdier enn personer med majoritetsbakgrunn. Hen sammenlikner sine verdier med nordmenns, og påpeker at noen verdier i hens kultur skal settes så høyt at man føler seg pliktet til å reagere, dersom noen utfordrer dem. Utdrag 3 viser at denne måten å stå opp for identitetene sine har bidratt til økt respekt for den «utenlandske» identiteten sin.

Utdrag 3

482 Alpha Også når dem blir forundra hvorfor, eh, liksom reagerer da, er det, da føler meg litt sånn rar.

483 Dagny Ja, hvordan påvirker det din plass på skolen?

484 Alpha Eh, jeg var en, liksom, jeg var [kjønn], så å reagere på måten jeg gjorde er ikke noe man skal være redd for liksom.

485 Dagny M-m.

486 Alpha Når du reagerer slik da er du, det er greit liksom.

487 Dagny M-m.

488 Alpha Du får noe ut av det.

489 Dagny Ja.

490 Alpha Mens, eh, jeg vet ikke om hvordan andre kommer til å endt opp, men.

491 Dagny Nei.

492 Alpha Jeg fikk noe igjen for det.

493 Dagny Du ble mer respektert nesten?

494 Alpha Ja.

Utdrag 2 viser at Alpha har en høy terskel for å kalle noe diskriminering, noe som kan knyttes opp mot en aksept for at hen er annerledes, samt at hen føler hen klarer å forsvare identitetene sine når de utfordres, som kan ses i utdrag 3. De «utenlandske» identitetene har blitt styrket av at hen har opplevd å bli mer respektert av å stå opp for dem. Det kan kanskje henge sammen med at hen ikke har «forsvart» den norske identiteten nok til at den har blitt like styrket som den «utenlandske». Evnen til å kunne forsvare identitetene sine har altså bidratt til utvikling av trygghet og stolthet til bakgrunnen sin på sikt.

Alpha opplever altså at mennesker rundt hen ikke har klart å forstå grunnleggende aspekter ved identitetene hans. Dette har skapt en motvilje mot å fortelle om kulturen og religionen sin i redsel for å fremstille kulturen sin feil, eller å bli misforstått. Hen trekker frem at kulturen er subjektivt opplevd, og at hen ikke ønsker å snakke på vegne av en så stor og variert kultur, spesielt når hen opplever den som så lett å misforstå. Dette gjelder i hverdagen, men også på skolen. En annen grunn til at hen ikke ønsker å snakke om kulturen sin, er at «jeg er ikke helt lik som, jeg var ikke vokst opp i [land] liksom». Dette kan vise en form for usikkerhet; hen føler ikke at hen kan representere en kultur fra et land hen ikke har vokst opp i. Denne usikkerheten ser ut til å handle mest om samvittighet overfor seg selv. På en annen side trekker Alpha frem at hen ikke tror at personer som ikke er en del av denne kulturen, vil forstå hva hen mener om hen hadde snakket om den. Hen antar at hen er den eneste med den bakgrunnen de har møtt, som vist i utdrag 4. I tillegg har hen blitt møtt med stereotypiske antakelser før. Å ikke bli forstått kan bidra ytterligere til å understreke en «utenlandsk»

identitet. I tillegg til at Alpha ikke klarer å identifisere seg med verdiene hen møter i majoritetssamfunnet, klarer ikke majoritetssamfunnet å reflektere hens identiteter på den måten hen ønsker.

Som vist i utdrag 4 trekker hen også frem at noen spørsmål hen får knyttet til identitetene sine, kan oppleves som respektløse ut fra kulturen hens, og at spørsmålskulturen i Norge er mer liberal enn spørsmålskulturen der hen kommer fra.

Utdrag 4

307 Alpha Når noen spør, eh, de går ikke rundt og spør hvis du er det eller det, det er liksom disrespektfullt.

308 Dagny Ja, okei, ja.

309 Alpha Men det er ikke det her i Norge liksom. Man kan gå rundt å spørre uten problem.

[...]

314 Dagny Ehm, ja. Så det at du ikke vil snakke om din kultur er bare at det blir mye styr rett og slett da, eller at du ikke føler at du blir forstått?

315 Alpha Ja, også føler jeg at jeg kommer til å si noe feil om min egen kultur liksom.

316 Dagny Ja. Er det...

317 Alpha Fordi jeg er ikke helt lik som jeg var ikke oppvokst i [land] liksom.

[...]

318 Dagny M-m. Hvorfor er du redd for det?

319 Alpha Det er vel det framstille de andre fra min kultur feil da.

320 Dagny M-m.

321 Alpha Fordi jeg er sikkert den eneste fra den plassen som dem har møtt.

Utdrag 4 viser igjen at Alpha kvier seg for å svare på spørsmål om bakgrunnen sin, i redsel for å bli misforstått, eller å si noe feil. Dette gjelder også i faglige diskusjoner, noe jeg vil komme tilbake til i 5.3.1. Hen anerkjenner dermed at hen er annerledes, og at ting oppleves ulikt for andre enn for hen selv på grunn av denne annerledesheten. Dette skaper aksept, men også en form for uvilje mot å dele ting om seg og spille identitetene sine fullt ut, på grunn av tidligere opplevelser i møte med andre mennesker. Selv om identitetene hens er mye påvirket av bakgrunnen hens, viser også dataene at måten disse har blitt møtt på i mellommenneskelige kontekster har vært med på å styrke den.

5.1.2 Zeta

Som Alpha har Zeta hovedvekten av identitetene sine i hjemlandet. Hen deler den etniske identiteten sin i to, der 60 % ligger i hjemlandet, mens 40 % ligger i Norge. I utdrag 5 utdyper Zeta denne oppdelingen av identiteter.

Utdrag 5

14 Zeta Eh, har jo noe med verdier vil jeg si, eh, som sagt, eh, Norge er jo i vesten, [land] er veldig langt unna og (Z: latter), eh, hvordan særlig familieverdier synes jeg skjærer, de liksom kræsjer mot hverandre, det er mye kontrast da.

15 Dagny M-m.

16 Zeta Her så er det sånn, eh, kanskje venner og det å ha, ja, være i forhold er likestilte da, med familien, men andre steder så er de eldre og familien, det er liksom alltid øverst da.

17 Dagny M-m.

18 Zeta Og det føler jeg på en måte har mere tilknytning til da, akkurat det perspektivet med familie.

I utdrag 5 forklarer Zeta at årsaken til denne fordelingen i hovedsak ligger i verdier som hen identifiserer seg mer eller mindre med. Dette kommer ikke først og fremst av hvordan hen blir møtt av andre mennesker i samfunnet, men har betydning for hvordan hen møter andre mennesker i samfunnet. Verdiene hens har blant annet gitt seg utslag i valg av partner. Partneren til Zeta har også bakgrunn fra samme land som hen, men har ikke innvandret til Norge. På denne måten viser Zeta at identiteter, i tillegg til å påvirkes av hvordan de blir reflektert i samfunnet ellers, også kan reflekteres i valg av relasjoner.

Når det kommer til å få identitetene sine reflektert i samfunnet, trekker ikke Zeta frem noen spesielle episoder der hen har opplevd diskriminering. Hen føler seg likevel, slik som Alpha (se 5.1.1), annerledes behandlet av andre. Dette gjelder særlig hvordan identitetene hens reflekteres i hjemlandet. Det som er interessant her, er at der Alpha sine identiteter blir sterkere knyttet til røttene sine i møte med nordmenn, ser man at Zeta sin norske identitet i større grad blir sterkere i møte med personer i hjemlandet. Hen trekker frem kommentarer knyttet til denne «annerledesheten» i utdrag 6.

Utdrag 6

372 Zeta Eh, og de negative stereotypiene er at, ah, barna dems klarer ikke å snakke språket flytende, de er fornorska, de er for det og det, og de, de klarer ikke, liksom de skjønner ikke tradisjoner, de klarer ikke engang å snakke sitt eget morsmål, hvordan skal de klare å gjøre det og det liksom, og det er jo på en måte at, eh, de ser opp til oss i det at, eh, de synes at vi har flere muligheter og.

373 Dagny M-m.

374 Zeta At velstanden er på en måte høyere, men de ser også ned på at, eh, ja, de er ikke barbariske da, men at de er, liksom, de er ikke en av oss, de, når de kommer tilbake, hvis de tar med barna sine hjem til oss og skal prøve å utnytte de på markeder og sånt da, hvis de hører at de har, på en måte har litt sånn ikke 100 % [nasjonalitet] aksent når de snakker språket, så prøver de å liksom, ja, sette

høyere pris på ting. De er sånn derre, de er skikkelig høflige mot deg, at du ser annerledes ut, og det er jo på en måte, i dems øyne er det en kompliment, men jeg føler på en måte kanskje utstøtt da, at jeg blir på en måte utestengt i.

375 Dagny M-m.

376 Zeta Mitt eget land, hvis pappa og mamma ikke hadde dratt da.

Utdrag 6 viser hvordan Zeta opplever at hen behandles som norsk når hen er på besøk i hjemlandet, og hvordan dette påvirker identitetene hens i disse øyeblikkene. Årsaken til skillet mellom Alpha sin utenlandske identitet og Zeta sin norske identitet kan ligge i hvordan identitetene deres reflekteres i ulike samfunn, og hvilke identiteter de blir tilskrevet av personer med majoritetsbakgrunn. Alpha plasseres inn i en utenlandsk kultur ved at personer i norsk sammenheng behandler hen som annerledes, mens Zeta plasseres inn i en norsk kultur i hjemlandet. For Zeta er det kun når hen er i utlandet, at hen føler seg mest norsk, mens det virker på Alpha at hens identiteter ligger mest stabilt i kulturen hen er fra.

I tillegg, når Zeta knytter identitetene sine til steder utenfor Norge, påpeker hen at hen omtaler seg selv som norsk. Dette er også interessant, fordi det man kunne forvente at man trekker frem de delene av identitetene som veier tyngst når man skal fremstille seg selv for andre. Likevel trekker hen frem at selvbildet knyttet til den norske identiteten kan være litt «fragile», og bruker metaforen en vase som er limt sammen av trelim istedenfor superlim. Dette limet kan bli sterkere, for eksempel ved at de som stiller spørsmål om bakgrunnen hens, spør ut fra positive holdninger og nysgjerrighet, noe som vises i utdrag 7.

Utdrag 7

621 Dagny Men hva gjør det med det limet i vasa di når du blir møtt med nysgjerrighet kontra, eller istedenfor da? Blir det sterkere eller svakere?

622 Zeta Jeg føler at, eh, jeg føler at det blir, det blir sterkere egentlig.

623 Dagny M-m.

624 Zeta Jeg føler at jeg at særlig når de er, liksom svare, de bare sånn «oi kult»,

liksom ikke mere sånn derre, noe mer sånn «oi jeg trodde du var liksom, ja, [nasjonalitet]», eller «ah, jeg trodde du var liksom fra [land] eller noe».

Samtidig kan limet bli svakere av at identitetene hens blir satt i et dårlig lys, særlig i det offentlige, noe jeg kommer tilbake til. Alpha misliker at folk er nysgjerrige og spør spørsmål om bakgrunnen hens, som vist i utdrag 4, mens Zeta synes det er byggende for identitetene sine når folk ønsker å lære mer om hen og hens bakgrunn. Utdrag 7 viser hvordan å bli møtt med «oi kult» istedenfor «ah, jeg trodde du var liksom fra [land]» virker styrkende for limet i vasen hens. Det man kan spørre seg om her, er hvorfor limet i vasen ikke blir svakere av kommentarene hen får i hjemlandet. På en side kan det handle om språk, da hen senere i intervjuet uttrykker at hen er flytende i foreldrenes språk, mens norsk trekkes frem som det svakeste språket i repertoaret hens. Samtidig kan det handle om at de kulturelle verdiene fra foreldrenes hjemland er såpass inkorporerte i hen, at kommentarer og holdninger ikke svekker limet i den delen av vasen. Dataene viser altså videre at Zeta, i motsetning til Alpha, liker å snakke om bakgrunnen sin. Dette fordrer derimot at hensikten til de hen deler om bakgrunnen sin til, er god.

I tilknytning til opplevelsene av at identitetene til personer med innvandrerbakgrunn reflekteres annerledes enn identitetene til personer med majoritetsbakgrunn, føler Zeta et ekstra ansvar når det kommer til borgerplikter, som å stemme. Utdrag 9 viser en form for skyldfølelse overfor etnisk norske ved at Zeta ikke er interessert i politikk, og å sette seg inn i den, da hen føler at hen må være opplyst for å gi seg selv «rett» eller legitimitet til å stemme.

Utdrag 9

304 Zeta Fordi jeg, selv om jeg liksom er født her og har liksom den formelle retten til å stemme, så føler at jeg kanskje, at jeg kanskje ikke har gjort nok av en jobb da.

305 Dagny M-m.

306 Zeta Til å lese meg opp i det politiske, også tenke at «åh, nå skal jeg gå velge for et land jeg egentlig ikke har noe, eh, hva skal jeg si, sånn etnisitet knytta til det da».

[...]

312 Zeta At, eh, jeg føler at jeg måtte ha gjort, eh, litt, eh, at jeg måtte ha liksom satt meg litt mer dyp inn i det, for å på en måte balansere ut kanskje?

313 Dagny M-m.

314 Zeta Fordi hvis jeg både er innvandrere, både har, både liksom støtter, ja, kanskje upopulære da, eh, partier så har jeg på en måte liksom gjort to ting feil kan man si da.

[...]

320 Zeta Men fordi jeg er liksom, har innvandrerbakgrunn, føler jeg at hvis jeg skal velge, da har jeg på en måte større ansvar enn nordmenn da, til å på en måte lese meg opp i det.

321 Dagny Ja, okei.

322 Zeta Fordi jeg skal på en måte gjøre en god gjern-, en god gjerning, eller.

Refleksjonene i utdrag 9 er begrunnet i at hen er annerledes, og må veie opp for dette gjennom borgerpliktene. Følelsen hen beskriver i utdrag 9, er interessant, da hen viser til et sterkt press på å fremstille seg som en legitim norsk borger, selv om den norske identiteten tillegges mindre vekt enn den «utenlandske». Det virker som at hen prøver å kompensere for dette, ved å investere i det norske samfunns- og borgerlivet. Samtidig understreker hen følelsen av å måtte kompensere for en større tilknytning til hjemlandet og kulturen der, da hen på et vis ikke godtar seg selv som «ekte» norsk.

Når det gjelder vennekrets, har hen mange venner på nettet. De er en multikulturell gjeng som møtes online for å blant annet spille sammen. I utdrag 10 trekker Zeta frem hvordan hen forholder seg til det sosiale miljøet på skolen.

Utdrag 10

574 Zeta Men jeg er egentlig ikke akkurat mest sosiale egentlig.

575 Dagny Nei.

576 Zeta Eh, eller, jeg er, jeg er sosial, men jeg går ikke liksom ut i kantina og henger der i friminuttet da.

577 Dagny M-m.

578 Zeta Eh, det er fordi jeg liker å se på videoer, hehe (D: latter). Nei, men de har ikke akkurat, eh, jeg tror ikke jeg har møtt på noen, eh, kommentarer eller akkurat spesifik retta mot min etnisitet da.

Utdrag 10 viser hvordan Zeta velger å ikke investere i sosiale relasjoner i særlig stor grad. Dette skyldes ikke verken ubehag eller ekskludering, men heller at Zeta har interesser som ikke nødvendigvis krever sosial samhandling. Sammensetningen av vennegjengen hens kan vise hvordan identitetene hens reflekteres bedre i online-kontekster enn i samfunnet ellers. Hen uttrykker videre at hen likevel trives godt i klassen sin, og at medelever møter hen, som nevnt i utdrag 7, med nysgjerrighet. Hen trekker frem at de er veldig bevisste på hvordan de møter ulike mennesker.

Et interessant aspekt her er at Zeta kommer fra en internasjonal klasse med et stort mangfold, men trives bedre i klassen hen er i nå, der det i hovedsak er majoritets elever. Her reflekterer hen over at det hadde gitt mest mening om hen hadde følt seg tryggere i den mangfoldige klassen, men at det egentlig ikke er så stor forskjell mellom de to klassene. Dette kan vise at trivsel og tilhørighet ikke nødvendigvis handler om å være i miljøer med mennesker som ligner en selv. Det kan også handle om hvordan identitetene reflekteres av de man omgås. På denne måten viser dataene fra Zeta at en norsk identitet styrkes ved at den reflekteres som interessant, heller enn annerledes, som Alpha også har opplevd. Zeta utviser derimot en større usikkerhet i krysningene mellom identitetene sine da limet i vasen ofte endrer seg i takt med hvordan identitetene hens reflekteres i samfunnet, noe som gjør at hen blir mindre sikker i de ulike identitetene sine.

5.1.3 Iota

Også Iota, i likhet med de to andre, identifiserer seg mest med hjemmekulturen. Hen begrunner også det med foreldrene sine, samt verdier, likt som Zeta, men også andre kulturelle aspekter som mat og religion, som Alpha. Identitetsfølelsen til Iota, som hos Zeta, endres ut ifra hvor i verden hen er, ved at en norsk identitet veier tyngre i utlandet, mens en «utenlandsk» identitet veier tyngst i Norge. Dette påpekes i utdrag 11.

Utdrag 11

24 Iota Så da blir jeg behandlet som norsk mer enn [nasjonalitet].

25 Dagny M-m, eh, føler du da at du tilhører Norge mer enn hjemlandet eller?

26 Iota Ja, i de øyeblikkene jeg ikke er i Norge så føler jeg det.

Utdrag 11 viser at hen behandles annerledes i utlandet enn i Norge. Iota knytter derimot dette mer opp mot pass og statsborgerskap, heller enn hen selv som person. Iota har en interessant måte å ordlegge seg når det er snakk om hvordan identitetene hens reflekteres i ulike samfunn. Ved spørsmålet «[F]øler du da at du tilhører Norge mer enn hjemlandet», svarer hen med «... i de øyeblikkene jeg ikke er i Norge så føler jeg det». Her kan valg av ord være med på å vise at Iota føler mer tilhørighet til Norge i utlandet, mens identiteten knyttet til hjemmekulturen er sterkere i Norge. Dette kan også knyttes opp mot de to andre deltakerne, som også har hatt opplevelser knyttet til identitetskonflikter i samhandling med andre mennesker, og dette med å bli tillagt en utenlandsk identitet. Også Iota deler dette synet, da hen også trekker frem at den norske identiteten blir mer fremtredende i utenlandske kontekster på bakgrunn av at hen behandles som en nordmann, samtidig som hen, som vi skal se, har opplevd å ikke få sin norske identitet anerkjent tidligere.

Iota har mange opplevelser av å få identitetene sine reflektert som annerledes i samfunnet. Gjennom de tidlige skoleårene hens har identitetene hens vært preget av å bli reflektert gjennom både diskriminering og rasisme. Hen nevner flere episoder knyttet til dette gjennom intervjuet, og trekker særlig frem opplevelser knyttet til skoleledelse, lærere og medelever. Dette har gjort det vanskelig og ubehagelig å være på skolen. Hen uttrykker at diskriminering

fra medelever var lettere å tolerere enn fra lærerne. Diskrimineringen gikk ikke bare utover identiteter og sosialt liv, men også faglige prestasjoner. I utdrag 12 forteller Iota om hvordan hen har opplevd å få hverken norsk eller «utenlandsk» identitet anerkjent.

Utdrag 12

402 Iota Jeg følte liksom at «åh, nå er jeg ikke [nasjonalitet] liksom» og det var jo det jeg ville være, det var jo det foreldrene mine var, og det var det jeg følte meg mest komfortabel med.

403 Dagny M-m.

404 Iota Så jeg tenkte sånn derre «åh, nå er jeg ikke [nasjonalitet]», men igjen så var det liksom, i friminuttene, eh, så ble det veldig sånn tydelig at jeg ikke var norsk heller, så det var sånn «hva er jeg da?» liksom.

Utdrag 12 viser at disse opplevelsene førte hen inn i en form for identitetskrise, hvor hen ikke visste hvem hen var, eller hvor hen hørte til. Diskrimineringen skapte en form for mistillit til personer med majoritetsbakgrunn og foregikk på en tid i livet hens der identitetsutvikling spiller en viktig rolle.

Videre i intervjuet ble hen spurt om hvordan dette påvirket opplevelsen med å dra til et nytt sted og på en ny skole. Her svarte Iota at hen møtte det nye stedet med antakelser om at de også kom til å behandle hen og identitetene hens likt som på forrige sted, som vist i utdrag 13.

Utdrag 13

407 Dagny Hvordan påvirka det møtet ditt med denne skolen?

408 Iota Ehm, først, på grunn av tidligere skolegang, så ville jeg ikke være med folk som hadde etnisk norsk bakgrunn, fordi jeg antok at de hadde samme, eh, tankesett som de fra byen min da, men, eh, jeg kom hit jeg ble veldig, det var veldig mange som hadde lik bakgrunn som meg, men så etter noen år så er jeg ikke venner med noen fra min.

409 Dagny Nei.

410 Iota Eh, jeg er ikke så close med de, jeg er mer close meg, jeg har venner fra mange forskjellige land, så nå, før når jeg kom hit, så var tankesettet mitt sånn «jeg skal finne folk med min nasjonalitet, jeg skal finne folk med min religion, jeg skal finne folk som ser ut som meg, det er de, jeg, det er mitt folk, liksom, det er de jeg skal menge meg rundt», men nå er det bare sånn «hvem er det som har lik verdi som meg?»».

I utdrag 13 kommer det frem hvordan hen, på tross av redselen for å bli møtt med diskriminering og rasisme, har bygd mer trygghet i møte med et nytt miljø. Dette gjelder både trygghet på seg selv og andre. Dette understrekes ved at hen har helt andre opplevelser av å få reflektert identitetene sine her, og trekker frem at hen nå velger venner som har like verdier som hen, heller enn bakgrunn. Her kommer det frem at måten identitetene hens har blitt reflektert av personer i omgangskretsen hens opp igjennom oppveksten, har resultert i mye mistillit og mistriivsel, men at dette har endret seg i møte med mennesker som anerkjenner identitetene hens som de er, uten å knytte dette opp mot bakgrunnen hens.

I tillegg opplever Iota, som Alpha, at hen blir posisjonert som talsperson for sin kultur, noe hen ikke ønsker å være. I utdrag 14 trekker hen frem hvordan det har vært å være annerledes i et majoritetstungt miljø.

Utdrag 14

350 Iota Ehm, forrige skolen var sånn veldig vanskelig.

351 Dagny M-m.

352 Iota Eh, med tanke på at jeg var den eneste med, eh, min bakgrunn.

353 Dagny M-m.

354 Iota I den duren, og jeg så annerledes ut, så da følte jeg meg presset til å liksom, jeg følte at for hver ting jeg gjorde representerte alle mennesker i, ja, i religionen min og hjemstedet mitt, men, ja, så jeg følte liksom at hvis jeg gjør noe galt, hvis

jeg sier noe galt, så kommer det til å ha en effekt på hva de tenker om mitt folk da.

355 Dagny M-m.

356 Iota Så jeg følte meg veldig sånn presset til det, og jeg følte liksom at det kan være en grunn til at jeg ikke tenkte så mye på min egen identitet, liksom hvem er det jeg er, det var mer sånn jeg er [religion].

I utdrag 14 kommer det frem hvordan det var større press på å fremstå riktig med en annen bakgrunn og andre identiteter enn majoritetskulturelle personer. Iota følte en redsel for at enhver handling og ytring ville påvirke de andres tanker om kulturen hans, og hvordan dette flyttet fokus fra identiteter og identitetsutvikling til mer et representantoppdrag. Presset kommer også frem videre i intervjuet, gjennom at de rundt hen antok ting om hen på bakgrunn av hjemmekultur og religion dersom hen for eksempel hadde en dårlig dag. Alle disse faktorene var med på å forsterke mistilliten til mennesker fra majoritetssamfunnet, men også skolesystemet som sådan, som igjen bidro til at hen trakk seg mer unna sosialt og fagmessig.

Iota har etter hvert klart å gjenskaffe tilliten til personer med ulike bakgrunner, selv om det opplevdes som vanskelig i starten. I utdrag 15 forteller hen om overgangen fra et dårlig miljø til et bra miljø, og hvordan dette var for hen med hens tidligere opplevelser med rasisme og diskriminering.

Utdrag 15

509 Dagny M-m, åssen synes du overgangen var når du gikk fra det miljøet til det miljøet du er i nå da?

510 Iota Det var en sånn veldig overraskende overgang.

511 Dagny M-m.

512 Iota Jeg var sånn sjokka når jeg gikk inn, og jeg var derre, og, ehm, jeg kom på skolen og liksom ingen hadde, for første gang så var det ingen som hadde rasistiske holdninger, lærerne var sånn nøytrale, de tok alt seriøst, sånn, eh,

mobbing var veldig seriøst, rasisme var veldig seriøst, det var sånn uakseptabelt.

513 Dagny M-m.

514 Iota Ehm, og vi lærte sånn derre, ehm, og når vi lærte om, eh, slike temaer som kunne treffe meg da, så var det liksom at det var ikke noe kritikk, det var ikke noe sånn derre, eh, personlig formening om det.

515 Dagny M-m.

516 Iota Men det var heller «okei, det er sånn det er», også noen lærere, når det er liksom rasisme og sånt, så kommer personlige ting om at de synes det er helt forferdelig.

517 Dagny M-m.

518 Iota Og jeg tenker sånn «vent, lærere kan være sånn», så det var sånn veldig sjokka, også liksom medelevene mine liksom ikke har rasistiske holdninger til andre, når det er liksom sånn at skolen er et mangfoldig skole, alle er venn med alle, ingen ser farge liksom, jeg har sånn, jeg sånn sjokka på en måte, helt sånn «(gisp) det går an å være liksom bare i et sånt miljø» liksom på en måte, at det fantes en slikt miljø.

[...]

540 Iota Så når den holdningen kom, så var det liksom «(gisp)», jeg var sånn veldig sjokkert over det, og jeg følte liksom at det var en veldig bra ting da, og da følte jeg meg veldig mer tryggere.

541 Dagny M-m, det er egentlig ikke noe man skal være sjokkert over da.

542 Iota Nei (latter).

Utdrag 15 viser at å få identitetene sine reflektert på en respektfull måte, samt å bli tatt på alvor i et majoritetstungt samfunn, har hatt mye å si for hens opplevelse av trygghet og trivsel,

samt at det har virket identitetsbyggende å bli møtt for den man er, og ikke hvilken bakgrunn man har. Videre forteller Iota at hen har fått støtte og hjelp til å uttrykke seg på bakgrunn av hvem hen er, heller enn talsperson for andre ved hjelp av nye venner i et nytt miljø. Derimot trekker Iota frem at hen fortsatt kan møte på rasisme og diskriminering, og at hen synes at det kan være ubehagelig å snakke om temaer knyttet til bakgrunnen hens. Nå har hen derimot et støttende miljø rundt seg som tar avstand fra alle former for rasisme og diskriminering.

Å møte en plass med økt mangfold har også bidratt til økt trivsel. Som en avsluttende bemerkning påpeker Iota at ting ville sett annerledes ut dersom hen ikke hadde kommet seg ut av det forrige miljøet. Det nye miljøet har gitt hen mot og tro til å gjøre hva hen selv vil, heller enn å gjøre det hen tror er forventet av hen. Slik ser man at hvordan identiteter reflekteres har mye å si for trygghet, trivsel og identitetsbygging.

5.1.4 Oppsummering og diskusjon

Opplevelsen av å få identiteter reflektert i samfunnet har gjort at alle de tre deltakerne opplever sin utenlandske identitet sterkest i Norge, men at de også kan føle seg norske i andre kontekster. Alpha trekker frem at den utenlandske identiteten er sterkest uavhengig av kontekst, mens Zeta og Iota opplever den sterkest i Norge. De to føler også at den norske identiteten blir sterkest i utlandet. Opplevelsen av reflekterte identiteter i samfunnet har også mye å si for følelsen av tilhørighet, trivsel og trygghet. Her har autoritetspersoner, som læreren, mye å si.

I tråd med tidligere forskning, jamfør Thorbjørnsen (2007), viser funnene at deltakerne kan føle seg noenlunde norske, selv om de har mye tilhørighet i hjemlandet. Samtidig viser funnene fra studien at identiteter er flersidige, dynamiske og utfordrende (Gérin-Lajoie, 2005, s. 912; Darvin & Norton, 2015, s. 1). Dette kommer for eksempel frem gjennom at Iota kan føle at hen havner i skvis mellom to identiteter, særlig når hen blir møtt som verken eller. Slik understrekes også begrepet «third way or hybrid identity» (Erentaité et. al., 2018, s. 330; Belhadj Koudier, et. al., 2014, s. 386). Å havne i skvis mellom flere identiteter resonnerer også med funn fra Johansen (2007, s. 97), som viser at man ikke nødvendigvis posisjoneres som norsk, selv om man føler seg norsk. Dette kan også sees i sammenheng med forskning fra

Gullestad (2002, s. 135), Rogstad (2007, s. 15) og Håheim (2021, s. 56), som handler om at i hvor stor grad man føler tilhørighet til innvandringslandet, avhenger av hvordan man møtes av personer i dette landet. Hvordan Iotas identiteter ble reflektert av mennesker på den forrige skolen, og hvordan dette skapte utrygghet, understreker dette. Alpha, på en annen side, har jobbet imot posisjonering fra mennesker med majoritetsbakgrunn der Håheims (2021, s. 56) deltakere har prøvd å tilpasse seg norske verdier og samfunnsstruktur, har ikke Alpha latt seg posisjonere, noe som har styrket den utenlandske identiteten hans. Vasemetaforen til Zeta er i tråd med Håheims (2021) forskning på tilhørighet, men tross i mangel på tilhørighet, prøver hen å legitimere det å være annerledes ved å for eksempel delta politisk, noe deltakerne til Håheim (2021, s. 56) unngår. Funn fra Zeta viser også at man kan trives bedre i majoritetskultur enn minoritetskultur, noe som sier imot forskning fra Frøyland og Gjerudstad (2012, s. 12-13) og Gilberg (2023, s. 78). Iota har til dels den samme opplevelsen som Zeta, men viser derimot, i tråd med Frøyland og Gjerudstad (2012, s. 12-13) og Gilberg (2023, s. 78), at måten identitetene hans ble reflektert på den forrige skolen, gjorde at hen søkte personer med lik bakgrunn som hen selv. Når det gjelder relasjon til lærer, er også funnene fra studien i tråd med tidligere forskning fra Strand, et. al. (2017, s. 116) og Gilberg (2023, s. 73), ved at læreren har mye å si for trivsel og tilhørighet. Dette understrekes blant annet av Alpha og Iotas gode og dårlige opplevelser med lærere. Altså er funnene mine både i tråd med, men også noe ulike, den tidligere forskningen på feltet.

Funnene fra studien viser også at hvordan identitetene til deltakerne reflekteres i samfunnet, påvirker hvordan de posisjonerer seg i forhold til sine forestilte identiteter (Darvin & Norton, 2023, s. 33), forestillinger om *selves* (Dörnyei, 2009) og det norske samfunnet som forestilt fellesskap (Anderson, 2006, s. 6; Kanno & Norton, 2003, s. 241). Alpha viser hvordan mangel på anerkjent *possible self* (Dörnyei, 2009, s. 11) knyttet til å være «annerledes» har gjort denne «annerledes»-identiteten til en *ought self* (Dörnyei, 2009, s. 13; Higgins, 1987, s. 320-321), som strider imot det Alpha ser på som normen for det norske forestilte fellesskapet. Dette viser, i motsetning til Darvin og Norton (2015, s. 45), at der språkinnlærere gjerne lar seg og sine identiteter posisjoneres av majoritetskulturelle og majoritetsspråklige, lar Alpha dette bli til en maktforhandling der hen heller står opp for sine *possible selves*. På en annen side viser hen også at hen har en forestilt norsk identitet, eller en norsk *hoped self* (Carver, et. al., 1994, s. 134-135; Dörnyei, 2009, s. 11) da hen for eksempel ønsker å bli snakket norsk til. Dette kan trekkes opp mot investeringsteorien, ved at investering i språkinnlæring også omtales som investering i egne identiteter (Darvin & Norton, 2017, s. 229). Hen investerer

også i sosial kapital i form av norske venner, som blir symbolsk ved at hen har fått sosial kapital som kan bidra til å gi hen symbolsk kulturell kapital, som kan knyttes opp mot Bourdieu (2006, s. 18).

Zeta prøver på sin side å legitimere denne følelsen av annerledeshet ved å tilpasse seg forventningene til de rundt seg. Disse funnene er i tråd med investeringsteorien (Darvin & Norton, 2023, s. 33; Kanno & Norton, 2003, s. 246), ved at Zeta prøver å styrke limet i vasen ved å forhandle en forestilt identitet gjennom å handle «riktig» i forhold til det norske samfunnet som forestilt fellesskap. Dette kan også knyttes opp mot *the hoped self* ved at Zeta prøver å forhandle en identitet som samsvarer med hvordan hen ønsker at identitetene hens skal bli i Norge som forestilt fellesskap. Zeta uttrykker også at hen investerer lite i sosiale relasjoner blant medelever, men i 5.2.2 vil det komme frem at hen er veldig opptatt av hvordan læreren ser hen. På denne måten gir hen ikke elever med majoritetsbakgrunn like mye mulighet til å posisjonere sine identiteter og *selves*, som Darvin og Norton (2015, s. 45) påpeker at språkinnlærere gjerne gjør.

Funnene fra studien har også vist at i et klasserom som en sosial gruppe der man forhandler symbolsk kapital, fungerer læreren som en grensevakt, som trekkes frem hos Bourdieu (2006, s. 18-20). Dette kan knyttes opp mot både skolen og det norske samfunnet som forestilte fellesskap og på denne måten til sosial og kulturell kapital (Bourdieu, 1987, s. 4; Darvin & Norton, 2015, s. 44-45). Når læreren ikke bidro til positiv refleksjon av flerkulturelle identiteter og den kulturelle kapitalen Iota kom inn i skolen med, og opparbeidet seg i skolen, ble de forestilte identitetene hens på et vis utestengt fra det forestilte fellesskapet i skolen og Norge. På denne måten hadde læreren og Iota ulike forestillinger om Iotas *selves*, noe som kan ha resultert i at hen ikke har ansett en *hoped self* knyttet til det norske samfunnet som en *possible self*. Det kan også tenkes at måten læreren reflekterte identitetene hens på, ble adaptert av elevene, da læreren har denne grensevaktfunksjonen (Bourdieu, 2006, s. 18-20). Dette resulterte i at maktfordelingen mellom minoritet og majoritet ble skjev, og det endte med at hen trakk seg ut av fellesskapene. Dette virket også hemmende på symbolsk kapitalforhandling, noe som er i tråd med Darvin og Norton (2015, s. 45, 47). I tillegg er det å få anerkjent sin eksisterende kapital viktig for aktørskap (Darvin & Norton, 2015, s. 45, 47). Dette viser også funnene i denne studien, da både Alpha og Iota ikke har fått anerkjent sin kapital, noe som har gått utover følelsen av tilhørighet i det norske samfunnet som forestilt

fellesskap. Videre skal jeg se på hvordan deltakerne opplever å få identitetene sine reflektert på skolen.

5.2 Opplevelse av reflekterte identiteter på skolen

I dette underkapittelet skal jeg se på hvordan deltakerne har opplevd å få identitetene sine reflektert på skolen. Dette gjelder både i fagstoff, men også i klasseromssammenheng av lærere og medelever. På denne måten kan dette underkapittelet henge noe sammen med kapittel 5.1, med tanke på relasjoner med medelever og lærere, men det vil være et større faglig fokus i dette underkapittelet. Her vil det tas opp opplevelser fra de fleste fag, men kulturfag, og særlig norskfaget, vil veie tyngst. Dette er både fordi det er mer relevant for problemstillingen, men også fordi samtalene ble mer naturlig trukket opp mot kulturfagene. I denne delen bruker jeg refleksjon og faglig refleksjon som begreper. Med dette mener jeg reflektere som i å gjenspeile noe. «Gjenspeiling» vil bli brukt synonymt, for å skape mer språklig variasjon.

5.2.1 Alpha

Alpha trekker frem at hen opplever at identitetene hens i liten grad reflekteres på skolen. Hen trekker frem at dette gjelder spesielt for kulturfag som historie, samfunnsfag, religion og norsk. I utdrag 16 trekker hen frem hvordan noen skolefag også fremstiller kultur fra utenfor vesten feil.

Utdrag 16

140 Alpha Eh, det har skjedd flere ganger at når vi har religion for eksempel, at, eh, spesielt når det var KRLE, før var det, i ungdomsskolen har det blitt masse informasjon blitt miksa opp.

141 Dagny Ja.

142 Alpha Også er folk, ja, begynt å misforstå flere ting.

Utdrag 16 får frem hvordan Alpha opplever at skolefag fremstiller blant annet religion feil. Videre trekker hen frem at det er lagt stor vekt på Norge og vesten i samfunnsfagene. Hen uttrykker senere i intervjuet at hen skulle ønske at identitetene hens ble mer reflektert på skolen, men at feilinformasjonen i noen av skolefagene gjør refleksjonen av identiteter misvisende. Slik skapes en motsetning ved at hen synes identitetene hens i liten grad reflekteres, samtidig som at hen er redd for at identitetene skal bli reflektert på en uriktig måte. Denne motsetningen kan også knyttes opp mot redselen for å fremstille kulturen sin feil, som vist i 5.1.1. Dette understrekes ytterligere av at hen trives bedre i realfagene, da hen opplever fremstillingen av fagstoff som mer objektiv her.

Et tredje poeng er følelsen av at elever med majoritetsbakgrunn har et faglig forsprang i kulturfagene, da de er vokst opp med verdiene og historien knyttet til dem. Alpha bruker ordet «ekstrapoeng» for å forklare dette forspranget, som vist i utdrag 17.

Utdrag 17

154 Alpha Eh, det fleste lærere liksom, når du får en oppgave om sammenligning, de gir en eksempel liksom.

155 Dagny M-m.

156 Alpha Det er ikke, de andre elevene har det liksom, dem kan litt mer, så det gir dem litt sånn ekstra poeng.

157 Dagny Ja.

158 Alpha Å snakke om. Det er ikke bare det som er i teksten som kan sammenlign, mens jeg kan bare det som er foran meg.

Utdrag 16 viser en antakelse om at de andre elevene har mer bakgrunnskunnskap i skolefagene enn hen selv, noe som gjør at de presterer bedre. Slik anser hen ikke sin interkulturelle kunnskap som en ressurs i klasserommet, noe som blant annet trekkes frem som viktig av García og Wei (2019), men heller som en hindring, da hen opplever at hen ikke

har likt faglig ståsted som de andre elevene. Det virker som at avstanden til kulturfagene økes på grunn av dette, samtidig kan det tolkes som at den faglige avstanden styrker følelsen av å ikke tilhøre den norske kulturen (se også 5.1.1). Hen opplever også lærerne som trangsynte som ikke klarer å se flere perspektiver enn de norske og europeiske.

Når det gjelder norskfaget opplever Alpha også en mangel på oppgavetilpasning, noe som ytterligere understreker mangelen på refleksjon av identiteter på skolen. Dette kan også trekkes opp mot både et ønske for og skepsis mot større valgfrihet knyttet til fagstoff, som vist i utdrag 18.

Utdrag 18

179 Dagny Ja, men skulle du ønske at andre kulturer ble mer representert i litteraturen for eksempel? Hadde det gjort, hvis en tekst fra din kultur ville, eller en av dine kulturer da, hadde blitt oversatt til norsk, hadde det vært mer fristende for deg å lese den teksten da, kontra Ibsen for eksempel?

180 Alpha Ja, ja. Men man må være forsiktig med hvilke tekster.

181 Dagny Ja, jeg skjønner.

182 Alpha Fordi noen tekster kan bare ikke bli oversatt.

183 Dagny M.

184 Alpha Det blir altfor forskjellig.

185 Dagny Ja.

186 Alpha Også er det mange tekster som, eh, kan være kanskje disrespektfullt for at noen oversetter liksom.

187 Dagny Ja.

188 Alpha Fordi det kommer til å høres litt feil, rett og slett.

Utdrag 18 får frem hvordan mye av denne mangelen på tilpasning handler om at hen ikke klarer å identifisere seg med faghistorien, selv om innvandring er en stor del av den nyere språkhistorien. Hen trekker dette opp mot blant annet sammenlikning av språk, der det hovedsakelig er fokus på skandinaviske språk og norske dialekter. Hen opplever altså at det faglige fokuset rettes mot skandinaviske språk, tross i at det er rom for andre språk enn de skandinaviske i kompetansemålene for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig trekker hen frem at det ville vært vanskelig å bruke hovedspråket til sammenlikning, da det er for store forskjeller til å kunne sammenligne. Her viser hen igjen en skepsis mot å få identitetene sine reflektert i skolesammenheng, selv om hen savner at identitetene hers i større grad reflekteres. Det samme gjelder litteraturdelen av norskfaget. Også her ønsker hen at det skulle vært et bredere utvalg tekster, men trekker samtidig frem at man må være forsiktig med hvilke flerkulturelle tekster man bruker, særlig i oversettelsesoppgaver. Utdrag 18 viser derimot også hvordan ønske og skepsis står litt i motsetning til hverandre, da hen er redd for at å inkludere egne identiteter i klasserommet vil føre til at andre skal tolke dem feil. Det vises altså gjennomgående i intervjuet at det finnes et ønske om bredere representasjon, slik at hen i større grad kan identifisere seg med det som går gjennom på skolen. Samtidig viser dataene også liten vilje til å få jobbe med temaer knyttet til ting hen kan identifisere seg med, da hen fremstiller dette som en form for stressfaktor.

I tillegg til en opplevelse av mangel på oppgavetilpasning knyttet til Alphas identiteter, trekker Alpha også frem nivåtilpasning, særlig i forhold til nynorsk og utfordringer knyttet til å skille de to skriftspråkene. Utdrag 19 viser hvordan Alpha både har en tekstmessig og språkmessig usikkerhet når det kommer til oppgaver i norskfaget.

Utdrag 19

415 Dagny Ja, for du foretrekker å skrive på bokmål foran nynorsk?

416 Alpha Ja.

417 Dagny Ja, ehm, det at du får slike oppgaver da, gjør det noe med, med din selvtillit?

418 Alpha Eh, jeg føler meg ikke så sikker når prøver å skrive norsk, når jeg har

nynorsk tekst foran meg.

419 Dagny M-m.

420 Alpha Det har skjedd mange ganger at jeg har plutselig skrevet nynorske ord med uhell, fordi jeg tror at det er bokmål. Det er vanskelig å skille mellom de to.

Utdrag 19 viser hvordan Alpha ikke føler at læreren klarer å tilpasse oppgavenivåene til nivået hen ligger på. Hen problematiserer spesielt krav om omfang og formuleringer, og hvordan dette påvirker språklig nivå og forståelse. Usikkerheten knyttet til nivåtilpasning gjelder særlig oppgaver på nynorsk.

Videre trekker Alpha frem at mangelen på nivåtilpasning har gjort at hen må fokusere mer på ordkrav heller enn språklig kvalitet. I tillegg går det mye tid til å tyde oppgavetekster. Dette kommer frem i utdrag 20.

Utdrag 20

208 Alpha Og det var alltid et problem for meg.

209 Dagny Ja.

210 Alpha Jeg måtte alltid prøve å få nok ord.

211 Dagny M-m.

212 Alpha Som endte opp med mange rettskrivingsfeil og andre feiler, også er nivået ganske høyt for fleste ordene, også er det tekstene som dem har med som dem litteraturen skal representere, det er alltid sånn gammelnorsk som jeg skjønner ikke i det hele tatt liksom.

I utdrag 20 viser altså Alpha hvordan det å måtte fokusere på å ordkrav går utover kvaliteten på arbeid. Dette kan påvirke opplevelsen av mangel på reflekterte identiteter i skolefag. Når Alpha trekker frem at hen ikke opplever å mestre de oppgavene som gis i kulturfagene, kan dette bidra med å skape en følelse av utilstrekkelighet i disse fagene, som igjen kan resultere i

større avstand mellom faglig reflekterte identiteter og faktiske identiteter.

Gjennomgående gir Alpha uttrykk for motløshet når det gjelder å få identitetene sine reflektert i skolefag ved at det er en sterk misnøye knyttet til hvordan ulike kulturfag unnlater å trekke inn aspekter ved identitetene hans, samtidig som at hen er skeptisk til å endre på dette, da det kan bli feiltolket av majoritetskulturen. Det er usikkert om dette er på grunn av selvtillit og selvbilde, eller om det handler om en opplevelse av andres oppfatning. Dette skulle jeg prøvd å få en utdypning av, men jeg tenkte dessverre ikke så langt i intervjusituasjonen.

5.2.2 Zeta

I intervjuet med Zeta var reflekterte identiteter i norskfaget hovedfokuset, selv om vi også var inne på andre fag. Hen har samme synet på refleksjon av ulike identiteter som Alpha, altså at det skjer i liten grad. Zeta trekker også frem et vestlig fokus i kulturfagene. Dette fokuset skaper en form for «bittersweetness» og fremmedgjøring vist i utdrag 21, slik man også kan se tendenser til hos Alpha.

Utdrag 21

263 Dagny M-m, men hva får det, gjør det noe med, på en måte, hvordan du ser på deg selv da? Fordi selv om-

264 Zeta M-m, se-

265 Dagny Selv om alle språk ikke blir representert overalt.

266 Zeta M-m.

267 Dagny Så er jo du fortsatt et individ i klassa.

268 Zeta Ikke sant, selv om, ja selv om at jeg, siden nå har jeg snakka, vel, sånn derre forståelsesfullt kan man si da, for hvorfor situasjonen er som den er.

269 Dagny M-m.

270 Zeta Men, ja, jeg kan jo være enig om at, eh, det er jo, jeg føler meg ikke bitter, men det er jo litt sånn, ah, hva heter sånn bittersweet.

271 Dagny M-m.

272 Zeta Sånn, eh, ja, sånn, jeg skjønner hvorfor, men det er også på grunn av at jeg skjønner hvorfor at det føles litt bittert da, at.

273 Dagny M-m.

274 Zeta Jeg tenker kanskje på sånn derre «oi, kanskje jeg føler meg ikke akkurat så hjemme allikavel» da.

275 Dagny M-m.

276 Zeta Kan man si.

Utdrag 21 viser hvordan Zeta opplever at den norske identiteten svekkes når hens øvrige identiteter i liten grad reflekteres i skolefag. Hen uttrykker videre at mangelen på reflekterte identiteter i skolefagene gjør at hen ikke føler seg hjemme likevel. Dette viser hvordan mangel på refleksjon av identiteter i skolefag kan gjøre at man opplever mindre tilhørighet i samfunnet.

Likevel trekker hen frem en forståelse for at norskfaget er lagt opp som det er, som vist i utdrag 22.

Utdrag 22

143 Dagny Hadde du følt deg mer representert i norskfaget hvis det hadde blitt gitt større plass til ting, til liksom områdene utafor?

144 Zeta Eh, jeg ville følt at jeg ville blitt mere representert, ja.

145 Dagny M-m.

146 Zeta Jeg føler at andre også ville følt seg mere representert, men, eh, da, da tenker jeg mer på sånn derre hvor dypt kan man egentlig gå inn da, egentlig.

147 Dagny M-m.

148 Zeta Hvis man skal på en måte spre den begrensa tidsrommet man har, da, til så mange steder i verden, men det ville føles litt, eh, ahm, jeg ville følet meg mere sett da kanskje.

149 Dagny M-m.

150 Zeta Og være ganske engasjert når det gjelder akkurat, når min del blir representert da.

Utdrag 22 viser hvordan Zeta hadde følt at identitetene hers hadde blitt mer reflektert i norskfaget dersom det hadde blitt gitt mer plass til flerkultur, men viser også at skolefagene må prioritere hvor dypt man skal gå inn på de ulike temaene. Dette understreker hvordan Zeta ser på seg selv som annerledes enn majoritetsbefolkningen, og hvordan norskfaget skal representere «det norske». Når Zeta ikke føler at identitetene hers reflekteres, vurderer hen identitetene sine som mindre viktige, da norskfaget ikke prioriterer dem. Måten Zeta utviser denne aksepten på, kan i tillegg være en måte å legitimere annerledesheten sin på, som vi var inne på i 5.1.2, ved at hen blir «mer norsk» av å akseptere at det norske i norskfaget ikke i så stor grad handler om andre kulturer enn den norske.

Når jeg utfordrer Zetas tanker om at for eksempel språket hers ikke har plass i norskfaget, blir hen sjokkert, som vist i utdrag 23.

Utdrag 23

85 Dagny Har du på en måte, ehm, bruker du noen andre språk i norskfaget for eksempel?

86 Zeta Nei, jeg, ah, akkurat nå så er det ikke akkurat mye rom for.

87 Dagny Nei.

88 Zeta Så og si kreativitet, men, eh, hvis jeg ser en sammenligning, så kan jeg godt slenge på, men for meg er jo, eh, hovedpoenget egentlig bare å gjøre ferdig oppgaven da.

89 Dagny M-m.

90 Zeta Så best som mulig, så jeg prøver ikke liksom bevisst å ha et sånn derre åh, prøver å finne akkurat de perfekt sted til å liksom putte akkurat det språket inn der.

91 Dagny M-m.

92 Zeta Men jeg elsker språk da.

93 Dagny Ja.

94 Zeta Så det kan jo godt hende at jeg gjør det, men jeg gjør det for andres språk og andre identi-, nei, identitet, etniske grupper også da.

95 Dagny M-m.

96 Zeta Så, litt kan man si da.

97 Dagny Ja, for i norskfaget, da, så er det jo et kompetansemål som handler om også sammenligne norsk med andre språk.

98 Zeta Å, er det det? (latter)

99 Dagny Ja! (latter)

100 Zeta Jeg visste ikke det! (latter)

I utdrag 23 presiserer jeg kompetansemålet som handler om å «sammenligne særtrekk med

norsk med andre språk og vise hvordan språklige møter kan skape språkendringer» (Kunnskapsdepartementet, 2019), men Zeta opplever at disse mulighetene i liten grad tas. Etter dette trekker Zeta frem hvordan hen skulle ønske at det kunne bli lagt til rette for større valgfrihet i oppgavene knyttet til temaer man kan identifisere seg med. Ved å gjøre dette kunne Zeta fått flere muligheter til å gi egne identiteter mer plass på skolen. Videre sammenlikner hen reflekterte identiteter i nåværende klasse kontra den flerkulturelle klassen og trekker frem at det var mer valgfrihet knyttet til faglig fokus og lignende i den flerkulturelle klassen. På denne måten føler hen at identitetene hens i større grad ble reflektert der, men dette var mer faglig reflekterte identiteter heller enn sosialt reflekterte identiteter. Større grad av reflekterte identiteter viste seg heller ikke å gå utover trivsel og tilhørighet her, da hen, som nevnt i 5.1.2, trives bedre i nåværende klasse. Det skal derimot sies at det er flere faktorer enn skolefagfag og klasse som har innvirkning på dette, men at dataene viser at mangel på reflekterte identiteter i klasserommet ikke skaper dette ubehaget som vi så hos Alpha. Slik kan det tolkes som at trivsel, identiteter og tilhørighet henger sammen, men at det kan gjøre seg synlig i sosiale kontekster heller enn faglige. Det virker heller ikke som at mangelen på reflekterte identiteter i undervisning og skole skaper ubehag eller faglig begrensning. Det er andre faktorer som har mer å si her, som jeg kommer tilbake til i 5.3.2.

Et annet interessant aspekt ved disse dataene er at Zeta tidvis tar et perspektiv hvor hen snakker om innvandrerungdom som en gruppe atskilt fra majoritetsungdom, heller enn om seg og sine personlige tanker og erfaringer, når vi snakker om ulike temaer knyttet til faglig gjenspeiling av identiteter. Hen er veldig opptatt av å belyse sakene ut fra et «vi-perspektiv», hvor hen også på en måte setter seg selv som en «andre» sammen med andre innvandrelever i forhold til majoritetslever. Dette kan sees i sammenheng med det hen har snakket om tidligere, om å identifisere seg som en ungdom med innvandrerbakgrunn. På en annen side svarer hen noen ganger også med et utenforperspektiv når jeg spør spørsmål knyttet til representasjon, for eksempel ved at hen sier «jeg føler at andre også ville følt seg mere representert». Sett tilbake på det skulle jeg nok spurt litt mer rundt dette, og hvorfor hen valgte disse perspektivene på elever med innvandrerbakgrunn.

5.2.3 Iota

Iota, i motsetning til de to andre, trekker frem at identitetene hens reflekteres i noen deler av norskfaget, som nyere litteratur- og språkhistorie. I utdrag 24 kommer hen med eksempler som blant annet mer bevissthet rundt multietnolekter og litteratur fra forfattere med innvandrerbakgrunn.

Utdrag 24

49 Dagny Eh, føler du at du kan identifisere deg med det faget? Føler du deg representert i norskfaget på skola?

50 Iota Ehm.

51 Dagny Sånn helt sånn, eh, i fagstoffet da.

52 Iota M, ikke helt, jeg føler, ehm, når det kommer til, eh, når det er snakk om dialekter og multietnolekter og sånt, så føler jeg meg representert.

53 Dagny M-m.

54 Iota Men så er det jo også at norsk er et veldig bredt fag og det er jo mye med historie å gjøre.

55 Dagny M-m.

56 Iota Og jeg har jo ikke en tilknytning til den historien.

57 Dagny M-m.

58 Iota Så på den måten så er det ikke det, men når det kommer til nå, altså norsk som i dag, så føler jeg meg veldig godt representert.

59 Dagny M-m! Eh, hva er det du, hva er det som gjør at du føler deg representert nå da?

60 Iota Eh, det er jo det med at, ja, multietnolekter, at folk har forskjellig dialekt, at man kan, at, eh, ja, at man kan uttale ordene på en annerledes måte, uten at det skal ha en negativ innvirkning da.

61 Dagny M-m.

62 Iota Så jeg føler liksom at, eh, for eksempel hvis vi skal se på videoer, eller le-, vi leser jo tekster, så er det jo et bredt utvalg av utlendinger, da, som er innvandrere i norskfaget spesielt, føler jeg, vi leser jo tekster med folk fra annerledes bakgrunn, folk som har nylig kommet til Norge, folk som har bodd her hele livet, men ikke har hatt den herre identitetskrisen da.

63 Dagny M-m.

64 Iota Så på den måten så føler jeg meg veldig godt representert.

65 Dagny M-m, eh, hvordan synes du at, eh, at mennesker med din bakgrunn presenteres da, i den faglitteraturen som du møter?

66 Iota Ehm, altså min spesifikke nasjonalitet, eller etnisitet da.

67 Dagny M-m.

68 Iota Jeg har ikke sett noe av det.

69 Dagny Nei.

70 Iota Ehm, jeg har, jeg har, jeg tror ikke jeg har sett det når det kommer til litteratur hvert fall.

71 Dagny M-m.

72 Iota Også er jeg litt usikker, nei, nei, jeg tror ikke jeg har sett, nei.

73 Dagny Er det noe du savner på en måte?

74 Iota Ja, ja, altså hvis det, hvis det er noen [nasjonalitet] litteratur, eh, personer som driver med litteratur da, så hadde det vært fint å se.

75 Dagny M-m.

76 Iota De også liksom i faget.

I utdrag 24 viser Iota hvordan å fremstille flerkultur i undervisningsmateriale skaper en følelse av at identitetene reflekteres. Mangelen på refleksjon av identiteter i den eldre språk- og litteraturhistorien skaper en følelse av å ikke høre til, da hen ikke føler seg som «en del av den historien», mens reflekterte identiteter i nyere språk- og litteraturhistorie skaper en følelse av tilhørighet til det norske samfunnet slik det er i dag. Dette viser at å gi plass til flerkultur i den nyere språk- og litteraturhistorien kan ha positiv påvirkning på følelsen av reflekterte identiteter hos elever med innvandrerbakgrunn. Iota ser dette i sammenheng med overgangen mellom forrige skole og nåværende skole, og viser også hvordan måten eldre språk- og litteraturhistorie fremstilles på har noe å si for tilhørighetsfølelsen. Her trekker hen frem at det i stor grad var majoritetskulturen som ble reflektert, og at det bidro til en følelse av at norskfaget ekskluderte hens identiteter. Samtidig opplevde hen at flerkultur ble reflektert på en negativ måte. Den deltakeren som har hatt dårligst erfaringer med faglig reflekterte identiteter, er altså den som ser flest tegn til faglig refleksjon av identitetene sine i fag. At Iota klarer å trekke frem dette fra et fag som de to andre deltakerne i stor grad ser på som mer rettet mot majoritetskulturen, er interessant. Man kunne tenkt seg at deltakeren med dårligst opplevelser med nettopp disse skolefagene var den som skulle være mest negativ til dem også. Dette er derimot ikke tilfellet hos Iota, da hen heller trekker frem de positive elementene. At Iota er så bevisst på hva som reflekterer identitetene hens i skolefagene, viser også hvilken virkning måten å fremstille flerkultur i skolefagene kan ha på elever med innvandrerbakgrunn.

På en annen side trekker Iota, i likhet med Alpha, frem dette med kulturelt utgangspunkt, og hvordan hen opplever at elever med majoritetsbakgrunn har en form for forsprang når det kommer til oppgaver knyttet til norsk kultur. Dette kommer frem i utdrag 25.

Utdrag 25

271 Dagny M-m, eh, når du sier det her med å reflektere, ehm, og drøfte ting i

norskfaget da, eh, har det noe med kultur å gjøre?

272 Iota Jeg f-, noen ganger, det kommer an på tekst i tekst.

273 Dagny M-m.

274 Iota Men for eksempel hvis vi skal drøfte en tekst da, så kan det hende at noen har en slags relasjon til den teksten som jeg ikke har.

275 Dagny M-m.

276 Iota Ehm, jeg husker at vi jobbet med en plakat om den norske kulturen, der så var det liksom litt sånn vanskelig å skjønne om det.

277 Dagny M-m.

278 Iota Og jeg kan jo ingenting om den kulturen, liksom, når det kommer til «hva er norsk kultur», alt det der, så føler jeg liksom, jeg vet ikke, kan jeg si noe om det, har jeg liksom plass til å si noe om det, for jeg, for jeg, liksom, vet jeg ikke så mye om den kulturen da, så jeg føler liksom at når det kommer til slike ting, så er det vanskelig for meg å liksom drøfte, sammenligne og liksom ha en tanke om det da.

279 Dagny Eh, hadde det vært annerledes for deg, eh, hvis det hadde dreid seg om noen annen kultur for eksempel?

280 Iota Ja, definitivt liksom.

281 Dagny Kan du si noe om det?

282 Iota Eh, for meg, om det er min kultur, så hadde det jo vært lettest.

283 Dagny M-m.

284 Iota Men om det hadde vært om alt annet enn nordisk kultur, da, så føler jeg vi har alle samme ståsted.

285 Dagny M-m.

286 Iota Og det er det jeg tenker er veldig, det er det som jeg tenker ofte på, da, når det er snakk om norsk kultur og den, når vi snakker om det i norskfaget, da, så tenker jeg sånn dem, de har jo en, de har jo et annet starting point enn det jeg har.

287 Dagny M-m.

288 Iota Jeg har jo den kulturen, og jeg bare ser på norsk kultur fra, på en overfl-, overflatisk kan man si, fra overflaten, da.

289 Dagny M-m.

290 Iota Mens de har en dypere tilknytning til det.

291 Dagny M-m.

292 Iota Og de har jo den historien de har jo dis-, ja- dems egen historie som er har tilknytning til den norske kulturen.

293 Dagny M-m.

294 Iota Og det har jo ikke jeg.

Utdrag 25 viser hvordan opplevelsen av at skolefagene i større grad reflekterer majoritetskulturelle identiteter heller enn flerkulturelle identiteter skaper en følelse av at norskfaget i større grad er tilpasset majoritetskulturelle elever. Dette understreker hvordan fremstilling av flerkultur, eller mangelen på det, og hvordan dette gjøres kan påvirke følelsen av tilhørighet i det norske samfunnet. Videre trekker hen også frem en oppgave om norsk kultur som hen synes var krevende da hen ikke har samme relasjon til dette temaet som mange av medelevene sine. Hen trekker også frem oppgaver knyttet til refleksjon og drøfting. Likevel har møtet med norskfaget på den nye skolen hjulpet hen med å bygge mer selvtillit og integritet til egne identiteter, og hen trekker frem hvordan hen har fått mulighet til å gjenspeile seg selv og bruke sitt språk for å blant annet hjelpe andre elever som sliter faglig.

Videre trekker Iota frem en oppgave der hen fikk bruke hovedspråket sitt for å forklare temaer i norskfaget til en annen elev med lik bakgrunn som hen, og hen hadde en veldig positiv opplevelse med dette. Hen påpeker at dette viste at man kan bruke ulike språk og identiteter til å tilegne seg og lære bort kunnskap om norskfaglige temaer, uten å nødvendigvis måtte snakke eller skrive norsk. På denne måten viser hen at refleksjon av identiteter i norskfaget, som ikke nødvendigvis er direkte tilknyttet elever med innvandrerbakgrunn, kan føles mer gjenkjennbart dersom det åpnes opp for å bruke ulike språk.

I tillegg understreker Iota, som Alpha (se 5.2.1), at identitetene hens er mer reflektert i skolefag som omhandler internasjonale temaer, og bruker engelskfaget som eksempel. Det kan virke som at hen føler at identitetene blir mer reflekterte dersom flerkultur blir snakket om som tema, noe som også kan knyttes opp mot at hen opplever at nyere språk- og litteraturhistorie reflekterer identitetene hens bedre enn eldre historie. Det kan også trekkes opp mot språk og hvilke språk man identifiserer seg med, da hen påpeker at engelsk er et språk hen er mer komfortabel med enn norsk. Norsk skaper mer press, særlig i samhandling med majoritets elever. Hen påpeker at engelsk er et språk hen føler hen har likt språklig utgangspunkt som de andre elevene i, mens norsk er et språk hen føler hen henger mer bak i enn majoritets elevene. Iota opplever altså at skolefag reflekterer identitetene hens i større grad dersom de er på språk hvor hen føler hen har likt utgangspunkt som majoritetskulturelle elever.

5.2.4 Oppsummering og diskusjon

Det er felles for alle tre deltakere at de ikke opplever at identitetene deres i så stor grad reflekteres på skolen. Alpha føler det gjelder kulturfagene generelt, mens Zeta og Iota knytter det mest opp mot norskfaget. De trekker frem at lærerne har flere muligheter til å i større grad inkludere dem i disse fagene, men at disse mulighetene ikke tas.

At deltakerne ikke føler at identitetene deres reflekteres på skolen, og da spesielt i norskfaget, er i tråd med både læreplan- og lærebokforskning om temaet (Strand, et. al., 2017; Thorbjørnsen, 2007). Marx (2014, s. 5, sitert i Vikøy 2021) omtaler for eksempel flerspråklig tilnærming i lærebøker som sideretter («Häppchen»). I tillegg er det trukket frem at

læreplanen ikke klarer å legge til rette for at alle former for flerspråklighet inkluderes i skolediskursen, noe som igjen kan påvirke lærebokforfatteres tolkning av læreplanen (Andersson-Bakken & Bakken, 2017, s. 25; Vikøy, 2021, s. 15-16). Dette understrekes ytterligere av Vikøys (2021, s. 15-16) funn om at læreplanen forsøker å legge til rette for at alle flerspråklighetsformer gjøres til ressurs uten å lykkes med det. Slike funn kan også trekkes frem utenfor Norge, som hos Loftsdóttir (2009) og Niehaus (2018). På denne måten viser funnene at deltakernes egne perspektiver resonnerer med tidligere forskning på lærebøker og læreplaner, som har hatt et diskursanalytisk perspektiv.

At mangelen på reflektering av identiteter oppleves fremmedgjørende og ekskluderende, er også i tråd med tidligere forskning fra for eksempel Loftsdóttir, (2009), Andersen-Bakken & Bakken (2017) og Vikøy (2021). Mangelen på reflektering kan også knyttes opp mot ønskene om mer plass til *flerkultur* og *flerspråk* i klasserommet, noe som er i tråd med funn fra Strand, et. al. (2017, s. 124) og Gilberg (2023, s. 76). Det skal nevnes at Strand, et. al. (2012) og Gilberg (2023) trekker dette opp mot elever generelt og ikke spesifikt flerspråklige og flerkulturelle elever, som i denne studien. Videre viser forskning at å synliggjøre flerkultur, samt gi elevene mulighet til å fortelle om seg selv og bakgrunnen sin, bidrar til en inkluderingsfølelse (Gilberg, 2023, s. 77). Funnene fra denne studien understreker dette ytterligere. Alpha sin skepsis, som presentert i 5.2.1, kan derimot nyansere den tidligere forskningen, ved at opplevelsen av å få identitetene sine reflektert på skolen også kan virke annerledesgjørende og stressende.

Når deltakerne føler at identitetene deres ikke reflekteres på skolen, påvirker dette også kapitalforhandling, maktfordeling og identitetsforhandling. Alpha og Iota opplever for eksempel ikke sin kulturelle kapital som symbolsk for det forestilte fellesskapet i Norge som blir fremstilt i skolefagene. Når de føler de mangler kapital som kan gjøres symbolsk, kan det bli mer utfordrende å forhandle symbolsk kapital. Som nevnt hos Alpha og Iota (se 5.2.1 og 5.2.3) trekkes det frem ganske ulike opplevelser med forhandling av kulturell kapital, og at denne kapitalforhandlingen avhenger av hvordan eksisterende kapital reflekteres i kontekster der man forhandler kapital med noen som har mer eller mindre kapital enn en selv. Der Iota fikk muligheten til å bruke eksisterende kapital til å forhandle kulturell kapital sammen med andre med lik bakgrunn som hen selv, viste hen at kapitalforhandlingene ble mindre utfordrende. Her viser funnene også at å kunne bruke sin allerede eksisterende kapital til å opparbeide seg ny, symbolsk kapital, gjør at kapitalen lettere kroppsliggjøres. Der Alpha ikke

fikk oppleve sin kapital som verdifull og lett å forstå av personer med mer symbolsk kapital, sluttet Alpha å forhandle symbolsk kapital. Samtidig føler både Iota og Alpha at elever med majoritetsbakgrunn har et forsprang i forhold til dem selv når det gjelder opparbeidelse av symbolsk kapital, samt at det virker stagnerende på kapitalforhandlingen at skolefagene har et såpass majoritetsrettet fokus som det kommer frem både fra deltakerne selv og den tidligere forskningen. Dette kan knyttes opp mot Darwin og Norton (2015, s. 45), og hvordan man må kunne oppleve allerede eksisterende kapital som verdifull for å få mulighet til å forhandle symbolsk kapital.

Dette gjør videre at maktfordelingen mellom majoritet og minoritet øker, ved at majoritetskulturelle elevers identiteter i større grad reflekteres på skolen, slik at det på et vis blir lagt mer til rette for at elever med majoritetsbakgrunn skal kunne forhandle sin kapital enn for elever med innvandrerbakgrunn. På denne måten virker det som at den symbolske kulturelle kapitalen som fremstilles i læreplan og skolefag, blir mer håndgripelig for elever som allerede har denne symbolske kapitalbasen. Slik kan det tydeliggjøres at det er vanskeligere for Alpha og Iota å tilegne seg symbolsk kroppsliggjort kulturell kapital, ved at det ikke legges til rette for inkludering av annen kulturell kapital enn den som bygger på majoritetselvers eksisterende symbolske kapital på skolen.

At maktforskjellene øker, og at det blir vanskeligere å forhandle symbolsk kapital, kan igjen føre til at deltakerne utvikler identiteter de føler ikke passer inn i Norge som forestilt fellesskap, slik det reflekteres i fagstoff, og da særlig norskfaget. Zetas vasemetafor og uttrykk om fremmedgjøring viser hvordan hens opplevelse av norskhet, eller forestilte norske identitet, ikke nødvendigvis reflekteres slik hen oppfatter den i norskfaget. Dette kan knyttes opp mot hvordan ideologier og forestilte identiteter motsier hverandre (Darvin & Norton, 2015, s. 45), som nevnt i kapittel 3.1.1. På denne måten samsvarer ikke Zetas og andres syn på hens *actual self* (Higgins, 1987, s. 320); identitetene hens reflekteres annerledes av personer med majoritetsbakgrunn enn hen ville reflektert dem selv. Denne posisjoneringen gjør at identitetsforhandling kan bli mer omfattende og forvirrende, som vist hos Darwin og Norton (2015, s. 37 & 45). Dette skjer ved at man posisjoneres annerledes i fremstillingen av ulike forestilte fellesskap, enn man opplever seg selv og sine identiteter. Videre kan dette gjøre at man gir opp en forestilt norsk identitet og heller «blir med» å posisjonere seg selv som «utlending», eller «annerledes». Skolefagene skal fremstille Norge som et mangfoldig samfunn, men deltakerne opplever at denne fremstillingen ikke dekker deres *actual selves*. På

denne måten oppleves det ikke for deltakerne at deres *expected possible selves* (Carver, et. al., 1994, s. 134-135; Dörnyei, 2009, s. 11), eller *hoped selves* passer inn i Norge som forestilt fellesskap, ved at *actual selves* ikke reflekteres i skolefagene. Dette bidrar ytterligere til å styrke forestillingen om at den kulturelle kapitalen flerkulturelle elever møter skolen med ikke er verdifull, samtidig som at maktfordelingen mellom elever med majoritets- og minoritetsbakgrunn øker. Her skal det derimot påpekes at jeg ikke mener skolene i studien ikke forsøker å legge til rette for det, men at de tre elevene jeg har intervjuet ikke føler at skolene lykkes med det. I kapittel 5.3 skal vi se på hvordan dette påvirker investeringen i undervisning og skolefag.

5.3 Påvirkning på investering i undervisning og skolefag

I dette underkapittelet skal vi se på hvordan opplevelsene av reflekterte identiteter i samfunnet og på skolen påvirker investering i undervisning og skolefag. Dette er viktig å trekke frem, da det kan bidra til å gi svar på hvorfor elever med innvandrerbakgrunn, i større grad enn majoritetskulturelle elever, faller fra i skolen (Steinkellner, 2017), som diskutert i kapittel 1.1.

5.3.1 Alpha

I temaer knyttet til å investere i fag, viser Alpha tendenser til å ha gitt opp å investere. Dette er mye på grunn av hvordan identitetene hans reflekteres i samfunnet og på skolen, og kan knyttes til mestring og forståelse. For eksempel uttrykker Alpha underveis i intervjuet at han ikke opplever å mestre kulturfag, fordi han ikke føler identitetene hans reflekteres i disse fagene. Det å ikke føle seg norsk, eller oppleve at identitetene ikke reflekteres på skolen, gjør det vanskeligere å investere i skolefagene. Refleksjoner rundt dette kommer frem i utdrag 26.

Utdrag 26

147 Dagny Nei, men åssen jobber du selv da?

148 Alpha Med norsk jeg bare gjør det jeg kan, og hvis det kommer til sånn dialekter, eller sammenligning med andre språk.

149 Dagny M-m.

150 Alpha Da bare håper jeg for det beste, det er ikke noe jeg kan gjøre liksom.

151 Dagny Nei. Så innsatsen din har litt å si med om du føler du mestrer eller ikke da?

152 Alpha Ja, hvis, fordi du kan ikke sammenligne noe du ikke kan.

I utdrag 26 ser vi at Alpha gjør de oppgavene hen blir tildelt, men at hen ikke legger mer innsats i det enn hen må. Slik prøver hen bare å bli ferdig med dem, noe som også kommer frem senere i intervjuet ved at hen uttrykker at hen ikke prøver å jobbe for å få gode karakterer, men for å bli ferdig med oppgavene. Her kan det derimot trekkes frem at sammenlikning av språk, samt skriving og lesing på sidemål også er noe mange elever med majoritetsbakgrunn sliter med. Manglende investering i undervisning og skolefag trenger dermed ikke nødvendigvis å knyttes opp mot Alphas innvandrerbakgrunn og identiteter. Alpha investerer likevel mer i skolefag hen føler hen mestrer, enn i de skolefagene hen føler hen ikke mestrer. Dette kommer til syne ved at hen ikke investerer mer enn å fullføre de tildelte oppgavene når hen møter oppgaver hen ikke føler reflekterer sine identiteter. Hen knytter også dette opp med «ekstrapoengene» (se utdrag 17) til majoritetskulturelle elever, som gjør at det blir lettere å gi opp da hen opplever at disse elevene vil gjøre det bedre enn hen uansett.

I tillegg, som vist i 5.2.1, trekker Alpha frem opplevelsene av mangel på tilpassede opplegg og oppgaver som en utfordring knyttet til å henge med faglig. Utdrag 27 viser hvordan oppgaver som oppleves som lite tilpasset hens faglige nivå, kan føre til mindre grad av investering i undervisning og skolefag.

Utdrag 27

217 Dagny M-m, så du føler ikke at læreren har klart å tilpasse læringa di ut fra hvor du ligger?

218 Alpha Hvert fall i ungdomsskolen. Når jeg kom til videregående, er det blitt mye bedre.

219 Dagny M-m, hvordan har det påvirket innsatsen din i skolen?

220 Alpha Når man ligger så langt bak som jeg var i starten, ville man være ganske motivert for en ganske liten tid i starten, men etter hvert man ser hvor langt bak man er, da gir man opp.

221 Dagny Ja. Hvorfor tror du det skjer?

222 Alpha Det er sikkert fordi dem ser ikke håp, og dem ser ikke vitsen med det liksom.

I utdrag 27 forteller Alpha om hvordan vilje til investering i undervisning og skolefag byttes ut med uvilje til investering i undervisning og skolefag. Dette kan knyttes opp mot dataene i utdrag 26, og hvordan opplevelser med lav mestring kan resultere i mindre grad av investering i undervisning og skolefag, da opplevelsene av å havne lenger og lenger bak svekker mestringsfølelsen ytterligere.

Videre trekker Alpha, som Iota (se 5.2.3), frem at hen opplever at identitetene hans i større grad reflekteres i skolefag der engelsk kan brukes. Dette understrekes ved at hen sier at hen hadde investert mer i undervisning og skolefag dersom fagstoffet var på engelsk. Kanskje kan dette henge sammen med at det hadde gjort det lettere å reflektere identiteter på lik linje med majoritetskulturelle elever.

Misforståelser rundt kulturell tolkning fra personer med majoritetsbakgrunn, som vi så på i kapittel 5.1.1, påvirker også Alphas muntlige investering i undervisning. I utdrag 28 snakker Alpha om hvordan investeringen hans i for eksempel KRLE påvirkes av disse misforståelsene.

Utdrag 28

140 Alpha Eh, det har skjedd flere ganger at når vi har religion for eksempel, at, eh, spesielt når det var KRLE, før var det, i ungdomsskolen har det blitt masse

informasjon blitt miksa opp.

141 Dagny Ja.

142 Alpha Også er folk, ja, begynt å misforstå flere ting.

143 Dagny Ja, hva gjør det med innsatsen din i faget da?

144 Alpha Jeg gidder ikke.

145 Dagny Du gjør ikke det?

146 Alpha Nei, jeg gidder ikke å prøve å fikse alle sine misforståelser.

(deler av samme utdrag er også gjengitt i utdrag 16)

Utdrag 28 viser at manglende investering i undervisning og skolefag også kommer frem gjennom en uvilje til å rette opp slike misforståelser. På denne måten kan det virke som at det er lettere for Alpha å være stille, heller enn å si noe som misforstås, som må rettes opp i. Hen forklarer det som at «det er ubehagelig å sitte og forklare, men det er også at, eh, fleste av kulturelle greier er forskjellig fra person til person», og at «dem tror dem generaliserer hele området som et kultur». Altså ser Alpha ut til å tenke at måten skolefagene reflekterer identitetene hens på, ikke er dekkende for å beskrive kulturen hens som en helhet. Dette gjør det vanskelig å investere i undervisning og skolefag, da hen føler at det hen forteller, bidrar til å generalisere i den grad at det ikke vil reflektere identitetene til alle med lik bakgrunn som hen på riktig måte. Slik er hen ikke bare redd for at ulike skolefag skal fremstille kulturen hens feil, men også at hen selv skal si noe feil i faglige kontekster, eller noe som kan misforstås av dem som lytter.

En annen ting som har påvirket Alphas investering i undervisning og skolefag, er overgangen fra et utenlandsk skolesystem til et norsk skolesystem. Selv om hen har en interesse for realfag, uttrykker hen at å begynne med realfag i Norge opplevdes som kjedelig og lite engasjerende. Dette handlet mye om at hen hadde mye kunnskap fra før, men også at noe av fagstoffet var spesifikt knyttet til Norge, noe som gjorde at hen i mindre grad følte det reflekterte hens identiteter. At fagstoffet, også i realfag, opplevdes som mer «norgesrelevant»

understreker ytterligere hvordan mangel på reflekterte identiteter påvirker investeringen i undervisning og skolefag negativt; skolefag som tidligere engasjerte hen, ble mindre interessante da de ble trukket inn i en norsk kontekst. Dette kan også knyttes opp mot at hen ikke føler at identitetene hens har plass i norske diskurser, som ble trukket frem i 5.1.1, noe som kan gjøre at hen også i mindre grad ønsker å prøve å gi seg selv plass i disse diskursene. På denne måten ser vi også at å behandles som noen som er annerledes kan ha negativ påvirkning på investering i undervisning og skolefag ved at identitetene hens ikke inkluderes i det norske samfunnet.

5.3.2 Zeta

Når det gjelder investering i undervisning og skolefag, står Zeta litt i motsetning til Alpha. Investeringen hens i undervisning og skolefag er generelt høy, men det er derimot mange faktorer som kan påvirke både vilje til, og graden av, investering i undervisning og skolefag. For det første styres hen i stor grad av et ønske om gode karakterer. På denne måten investerer hen i skolefag hen ikke nødvendigvis føler reflekterer identitetene hens, siden ønsket om å oppnå gode resultater veier tyngre enn viktigheten av å få identitetene sine reflektert i samfunnet og på skolen.

I tillegg viser utdrag 29 og 30 at den høye graden av investering i skolefag også kan komme av et ønske om å motbevise posisjoneringer dersom hen opplever at identitetene hens reflekteres på en dårlig måte i ulike sosiale kontekster.

Utdrag 29

426 Zeta Indirekte, føler jeg, at når jeg leser disse nyhetsartiklene, og for eksempel denne politikerens, eller bare ekstremister da.

427 Dagny M-m.

428 Zeta Da føler jeg at jeg på en måte får motivasjon til å, ja, gjøre det bedre da.

429 Dagny M-m.

430 Zeta Bare på en måte være sånn derre «haha! Se på dette» liksom.

Utdrag 30

558 Zeta Hvis jeg hadde blitt møtt med negativitet føler jeg faktisk at innsatsen min hadde tredobla

559 Dagny M-m?

560 Zeta Bare fordi, ja, jeg er jo litt salty da

561 Dagny M-m (D: latter)

562 Zeta Hvis jeg skulle blitt møtt negativt og der, sånn derre, ja, «fordi du er annerledes, så kommer du jo hvert fall ikke til å gjøre det bra i faget», da kommer jeg hvert fall til å gjøre det bra i faget.

563 Dagny Ja.

564 Zeta Da får jeg liksom motivasjon, da.

Utdrag 29 og 30 viser hvordan Zeta bruker det å få identitetene sine negativt reflektert til å prøve å forbedre seg selv. Hen påpeker også hvordan hen gjør dette til en anledning til å tilegne seg mer kunnskap, slik at hen i større grad kan reflektere identitetene sine slik hen selv vil, og dermed stå opp for seg selv. Slik brukes kunnskapen som et forsvar på vegne av andre som også blir satt i et dårlig lys i media og av personer med makt. Altså er ikke investering i skolefag avhengig av interesse, eller at identitetene reflekteres på en positiv måte i samfunnet og på skolen. Investering kan også henge sammen med et ønske å om å motbevise den eventuelle negative fremstillingen av flerkulturelle personer i ulike sosiale og faglige kontekster.

Videre trekker hen frem at hen «forfalsker» interessen sin for å kunne investere i undervisning og skolefag. Det som derimot ofte skjer da, er at det skapes en form for genuin interesse etter

hvert som hen investerer, som vist i utdrag 31.

Utdrag 31

197 Dagny M-m, skjønner, så interessen din på en måte har bygd seg litt opp ettersom du har fått litt mer kunnskap?

198 Zeta Ja, man, man kan si det, bare, kanskje bare tenke mere på, eh, ah, om jeg, hm, er jo mere spennende kan man si.

I utdrag 31 viser Zeta at å finne interesse for ting utenfor identitetene sine kan skje gjennom investering i undervisning og skolefag. Det å kunne utvikle genuin interesse gjennom investering i skolefag fordrer at man opplever mestring av og anerkjennelse for den investeringen man legger til grunn. Dette er noe Alpha ikke opplever å få i like stor grad, men som Zeta oppnår gjennom blant annet, og som nevnt, gode karakterer.

Zeta trekker også frem at negativt reflekterte identiteter kan virke negativt på investering i undervisning, men positivt på investering i skolefagene gjennom egenarbeid. På en annen side påpeker hen at om identitetene i større grad hadde blitt reflektert på skolen, hadde det vært lettere å få genuin interesse. Det virker dermed som at der identitetene ikke må forhandles i like stor grad, er det lettere å opparbeide seg kunnskapen som trengs. Altså, dersom skolefagene i større grad hadde samsvart med Zetas syn på seg selv, hadde det vært lettere å investere i både undervisningen og skolefagene.

5.3.3 Iota

Iota har opplevd at måten identitetene hans har blitt reflektert i samfunnet og på skolen, har hatt mye å si for investering i undervisning og skolefag. For det første trekker hen frem i utdrag 32 at fagstoff som ikke reflekterer identitetene hans svekker investeringen i undervisningen og skolefagene.

Utdrag 32

115 Dagny M-m, eh, var det, eh, hvordan var det og så sitte der og, og bli presentert med fagstoff da, som du føler ikke gjelder for deg?

116 Iota Eh, det lagde jo en slags skille da, jeg følte liksom «okei, jeg lærer om denne personen som ikke ligner på meg».

117 Dagny M-m.

118 Iota Og det det er bare sånn, det var på en måte «dette er noe jeg må gjøre».

119 Dagny M-m.

120 Iota At det var sånn «okei, la meg bare bli ferdig med det», mens om det hadde vært en person som var mer lik meg, så blir jeg mer engasjert, og da vil jeg gjøre dette her uten å trenge at jeg må, liksom den tanken da.

Utdrag 32 viser dermed hvordan Iota tenker noe likt som Alpha (se 5.3.1), nemlig at fagstoff som ikke reflekterer identitetene hens, oppleves som vanskeligere å investere i, slik at hen gjør det hen må, men ikke noe mer. Dette understrekes videre med eksempler på hvilke skolefag hen investerer mer i og hvorfor, og knytter det opp mot bakgrunnen sin. Denne sammenhengen handler mye om kultur, særlig i form av språk. Hvilket språk hen er komfortabel med å bruke, henger sammen med kontekst, hvor hen transspråker sammen med venner, mens hen, som nevnt, er mest komfortabel med å snakke engelsk i klasserommet. Dette viser ytterligere hvordan det oppleves som lettere å investere i fagstoff som man føler at reflekterer identitetene sine.

Iota, som Alpha, unngår å investere muntlig i timene. Alpha trekker dette opp mot kulturell kunnskap og vanskeligheter med å reflektere identiteter på en riktig måte, mens Iota knytter det opp mot språkferdigheter. En utdypning av dette sees i utdrag 33.

Utdrag 33

138 Iota Det er jo det at, eh, jeg føler når jeg snakker norsk, så har jeg veldig mye press på meg, jeg føler at, ja, nå har jeg jo bodd i Norge i mange år, jeg burde jo kunne språket, så jeg føler at jeg kan ikke uttale det feil, jeg kan ikke si det og det

feil liksom, men med engelsk så er det sånn alle er jo utlendinger da, når det kommer til engelsk.

139 Dagny M-m.

140 Iota Ingen kan jo det flytende, ingen er, ehm, ja, ingen kan det på en sånn, hva heter det, ja, ingen har det som morsmål da.

141 Dagny M-m.

142 Iota Så jeg føler ikke at, jeg føler ikke det samme presset, jeg kan si feil, jeg kan uttale ting feil, så går det bra liksom.

I utdrag 33 påpeker Iota at hen er ukomfortabel med å prate norsk i klasserommet på grunn av en redsel for å ikke snakke «bra nok» norsk. Opplevelsene hens gjennom å få identitetene sine reflektert på negative måter tidligere, har gjort at hen har blitt redd for å reflektere en norsk identitet gjennom for eksempel språk. Vegringen for muntlighet kan også sees i sammenheng med opplevelsen av at de andre elevene har et faglig forsprang, som vi også så i 5.2.1 og 5.2.3. Iota føler derimot at forspranget, i tillegg til kultur, i større grad handler om at de andre elevene kan «bedre» norsk. Hen opplever det dermed som tryggere å snakke engelsk, da hen føler at dette skaper en mindre språklig kunnskapsdiskrepans. Dette er fordi engelsk er et tilleggsspråk for alle. Hen uttrykker det gjennom at alle blir «utlendinger».

I utdrag 34 forteller Iota videre om tanker rundt muntlige presentasjoner i klasserommet.

Utdrag 34

181 Dagny Men hva er forskj-, eller, hva tenker du er forskjellen på, eh, å snakke høyt i timen da, også forberede en presentasjon?

182 Iota Eh, forskjellen i timen er jo at, igjen, så er det for at jeg kommer til å stamme.

183 Dagny Ja.

184 Iota Kommer jeg til å, snakker jeg høyt nok, hører læreren det jeg sier, hører medelevene det jeg sier, kommer jeg til å si noe feil nå, har jeg forstått spørsmålet hen stilte meg, alle disse spørsmålene kommer også, kommer det til overtenking, så tenker sånn kanskje det er bedre å bare la være.

185 Dagny Ja.

186 Iota Mens i en presentasjon så kan jeg si feil, det går bra, fordi da «åja, jeg sa feil, jeg kan rette opp, vi kan le av det, så går vi videre».

187 Dagny M-m.

188 Iota Mens i et klasserom så er det tretti elever, så om jeg sier feil, så er det ikke alle som kommer til å, liksom, le av det.

Utdrag 34 viser hvordan hen «overtenker» ulike scenarioer knyttet til spontan muntlighet, mens disse tankene ikke gjelder i planlagt muntlighet. Fraværet av usikkerhet i planlagt muntlighet kan henge sammen med at flere kan føle på press i muntlige kontekster, og at det er obligatorisk. I undervisningssituasjoner med spontan muntlighet er det derimot ingen som «tvinger» noen til å snakke, og om hen sier noe «feil», vil det være mer på grunn av hen selv enn selve konteksten. På en annen side kan det føles tryggere å ha noe planlagt enn ikke planlagt, ved at man ikke trenger å tenke over hva man skal si og hvordan man skal si det der og da. Dette var også noe vi så hos Alpha, som sa at hen brukte tid på å formulere seg, noe som gjorde at hen heller lot være å si noe (se 5.3.1).

Videre, i utdrag 35, reflekterer Iota rundt opplevelsen av forventningspress knyttet til kunnskapen hens i kulturfagene, og hvordan dette har hatt noe å si for investeringen i undervisning og disse skolefagene.

Utdrag 35

248 Iota Jeg vet ikke helt hvordan jeg skal forklare det, men jeg føler meg liksom mer sånn, hvis jeg hadde for eksempel språkhistorien i Norge da.

249 Dagny M-m.

250 Iota Den kan jeg veldig lite om, så jeg hadde ikke turt å sp-, liksom spørre så mye om de grunnleggende tingene da, om språkhistorien, men om vi hadde i engelskfaget så hadde jeg spurt.

251 Dagny M-m.

252 Iota Jeg vet ikke helt hvorfor jeg hadde gjort det, men.

253 Dagny Nei, kan det ha noe med at det, hvis du hadde hatt norskfaget på engelsk da, så hadde jo på en måte engelsken eller, åh, åssen, nå hadde jeg en tanke her, eh, handler det litt om at hvis du hadde fått norskfaget litt på avstand fra norsken da, eller den norske konteksten.

254 Iota Ja, ja.

255 Dagny Hadde det hjulpet deg?

256 Iota Ja, jeg kom på det nå.

257 Dagny Ja!

258 Iota Eh, fordi jeg føler med norskfaget, så er det sånn «ja, vi har hatt alle-, alle fagene jeg har nå, så har jeg hatt de lenge nå, så egentlig jeg burde kunne mye av de fagene, men jeg føler fortsatt at norsk er sånn, det er noe alle burde kunne, sånn alle temaene innenfor, om det er litteraturhistorie, språkhistorie.

259 Dagny M-m.

260 Iota Dialekter, hva enn det er språklige virkemidler alt det.

261 Dagny M-m.

262 Iota Så føler jeg liksom du burde kunne dette.

263 Dagny M-m.

264 Iota Norsk er mer sånn drøfte, reflektere, knytte den derre røde tråden.

265 Dagny M-m.

266 Iota Ikke om det grunnleggende, så jeg føler liksom at det setter meg tilbake, men med andre fag så kan jeg alltid gå til, for eksempel historie, jeg kan si når starten første verdenskrig, hva var det den gikk ut på.

267 Dagny M-m.

268 Iota Selv om jeg har, jeg må, at jeg burde har kunnet det.

269 Dagny M-m.

270 Iota Så spiller det på en måte ikke en slags rolle.

I utdrag 35 kommer det frem hvordan Iota opplever det som at hen burde kunne mer enn hen gjør, med tanke på at hen har hatt skolefagene såpass lenge. Dette kan henge sammen med opplevelsen av å ikke kunne «bra nok» norsk. Derfor er det interessant at hen trekker frem hvordan å åpne for å ha norskfaget på engelsk hadde gjort at hen hadde investert mer i det.

I norskfaglige temaer som ikke reflekterer Iotas identiteter, hadde det for eksempel vært lettere å investere dersom hen kunne bruke andre språk til å formidle kunnskap på, noe som også ble trukket frem hos Alpha. Iotas opplevelse der hen fikk hjelpe en medelev med samme hovedspråk som hen selv med norskfaget (se 5.2.3), førte ikke bare til at Iota lærte mer, men hen fikk også oppleve at hovedspråket hens også kunne få en relevant plass i norskfaget. Hen uttrykker at dette ga hen et nytt syn på norskfaget, ved at hen fant nye forbindelser mellom å lære seg faget og forstå det. Det virker som at dette økte faglig selvtillit, da hen uttrykker at å kunne snakke om fagstoff på hovedspråket viser at hen virkelig har forstått det. Det virker også som at å oppleve denne mestringen har påvirket investeringen i undervisning og skolefag, ved at hen føler seg tryggere i faget og i seg selv gjennom å kunne hjelpe andre som sliter med skolefagene. Det å kunne bruke hovedspråket sitt i norskfaglige kontekster bidrar til å reflektere identitetene hens i større grad ved at det blir lagt opp til mulighet til faglig formidling på et språk som ikke umiddelbart kan knyttes opp mot det skolefagene nødvendigvis trekker frem som «norsk kultur».

Til slutt kan man trekke frem betydningen av lærere og medelevene når det kommer til investering i undervisning og skolefag. I utdrag 36 trekker Iota frem hvordan måten lærerne forholder seg til hen og hens kunnskap på, påvirker investeringen i undervisning og skolefag.

Utdrag 36

466 Iota Det var spesielt noen ganger i et visst fag med svake begrunnelser som du typ gir en person for eksempel, eh, vi hadde jo ulike elever med ulike vansker med språket, og da hadde de en annen sl-, annerledes, på en måte, vurderingsgrunnlag da, og jeg følte at grunnlaget var jeg hadde det samme grunnlaget som alle andre, men feedbacken var det samme.

467 Dagny M-m.

468 Iota Hvis det gir mening, det var sånn at «åh, kanskje du ikke forstå helt», men jeg forsto jo, ja, jeg skrev den oppgaven feil, men det var bare sånn alle feedbackene mine var liksom rettet mot min forståelse av språket.

469 Dagny M-m.

470 Iota Men ikke min kompetanse, selv om den var, jeg følte den var høy, da, i de fagene.

471 Dagny Hvilke holdninger føler du at du ble møtt med da?

472 Iota Eh, holdning, sånn dårlige.

473 Dagny M-m.

474 Iota Det er liksom, jeg ble jo veldig undervurdert, og det var jo, ja, også var det sånn veldig mange sånn derre episoder og sånt som fikk meg jo til å ikke like de forskjellige fagene da.

475 Dagny M-m.

476 Iota Og det følte liksom motivasjonen som fikk meg til å gå enda lengre lavere, lavere ned i karakter da.

477 Dagny M-m, gikk det ut over innsatsen din generelt?

478 Iota Definitivt, ehm, det var forskjellige fag så jeg føler liksom at nesten alle fagene så var det en eller annen episode jeg hadde med en lærer som førte til at «okei, nå nå vil jeg ikke gjøre dette her mer, fordi du er, du virker så veldig sky mot meg nå».

479 Dagny M-m.

480 Iota Og det var jo veldig mye sånn mer, så følte jeg at mer rettet mot enn det skulle vært mot faglig så var det personlig, følte jeg.

481 Dagny M-m.

482 Iota Når det kom til lærerne og dems, ja, holdninger mot meg, så var det veldig personlig på en måte.

Utdrag 36 viser hvordan hen tok det personlig da lærerne undervurderte hen, og hvordan dette påvirket investeringen i undervisning og skolefag negativt. Iota investerer mer i skolefag på skolen hen føler seg trygg på, enn på skolen hen følte seg utrygg på, blant annet fordi hen følte at kunnskapen hens ble møtt med uenighet, eller at hen la tanker om sin kultur i hodene til de andre i klasserommet. Dette viser også at investeringen i undervisning og skolefag påvirkes av lærerens tro på hen, samt hvordan læreren bidrar til å reflektere identitetene hens. På den forrige skolen, der læreren trodde hen lå lenger bak enn hen egentlig gjorde, investerte hen mindre, mens hen investerer mer nå som læreren ser på hen som likestilt med de andre elevene.

Ser man på forholdet mellom dataene fra Alpha, Zeta og Iota, bruker Zeta det å få identitetene sine reflektert på en negativ måte som vilje til å motbevise, mens Iota og Alpha så på det som en faktor som gjorde at det ikke var vits i å prøve. Det tyder altså på at reflekterte identiteter på skolen og samfunnet kan ha mye å si for investering i undervisning og skolefag, men at dette utspiller seg ulikt fra person til person.

5.3.4 Oppsummering og diskusjon

Hvordan identitetene til deltakerne reflekteres i samfunnet og på skolen påvirker følelsen av tilhørighet og har betydning for investering i undervisning og skolefag, men på ulike måter. Hos Alpha har negative opplevelser gjort at investeringen i undervisning og skolefag har stoppet opp, mens hos Zeta øker den. Hos Iota ser man at negative opplevelser svekker investeringen i undervisning og skolefag, mens positive opplevelser styrker den.

Funnene til Øverbekk og Kjelaas (2022, s. 89) resonnerer med det Alpha sier, nemlig at å ikke bli forstått skaper en svakere følelse av tilhørighet. Slik påvirker å ikke bli forstått investering i undervisning i skolefag negativt. Dette kan også knyttes opp mot Skrefsrud (2021, s. 85) som viste hvordan trygghet rundt å snakke om egen kultur kan bidra til aktørskap og investering. På en annen side nyanserer funnene fra denne studien Thorbjørnsens (2007, s. 85) funn, ved å vise at ikke alle elever ønsker å være åpne om ulikhet. I tillegg viser funnene det samme som Paulsen (2018, s. 108), nemlig at graden av deltakelse i klasserommet avhenger av anerkjent kulturell kapital. Funnene fra Iota kan trekkes opp mot tidligere forskning fra Gullestad (2002), Rogstad (2007) og Håheim (2021), nemlig at opplevelse av tilhørighet har noe å si for norskhetsfølelse, som igjen kan knyttes opp mot hvordan tilhørighet påvirker aktørskap og investering.

Videre viser funnene fra denne studien, lik som funn fra den tidligere forskningen, at læreren har mye å si for følelsen av tilhørighet, og dermed også investeringen i undervisning og skolefag. Viktigheten av læreren er i tråd med forskningen til Strand, et. al. (2017, s. 124) og Gilberg (2023, s. 73) som trekker frem lærerens betydning når det kommer til trivsel på skolen. Her kan man også trekke inn forskningen fra Hancock (2021, s. 3-4) og Gilberg (2023, s. 75), og at måten læreren gir plass til deltakernes identitetskilder i klasserommet på, kan påvirke aktørskap. Her viser funn fra Alpha, i motsetning til Gilbergs (2023) funn, hvordan dette ikke alltid resulterer i en opplevelse av mestring, men at det også kan ha motsatt påvirkning på investering i undervisning og skolefag. Videre kan måten læreren behandlet Iota på på den tidligere skolen, knyttes opp mot forskning fra Crocetti, et. al. (2016, s. 104) og Erentaité et. al. (2018, s. 328) og «den mørke siden av identitetsutvikling», da det å bli marginalisert på skolen resulterte i usikkerhet rundt sine egne identiteter og i at hen sluttet å investere i identitetsforhandlinger. Dette understreker også den tidligere forskningen, men

motsatt, ved at tilhørighet og trygghet på den nye skolen har stimulert høyere grad av investering i undervisning og skolefag.

Ser man på begrepet forestilte identiteter, viser funnene fra studien at måten deltakerne får sine forestilte identiteter reflektert i ulike forestilte fellesskap har noe å si for graden av investering i undervisning og skolefag, slik det også kommer frem hos Darwin og Norton (2023, s. 33). Darwin og Norton (2017, s. 229) trekker som nevnt frem investering i språkinnlæring som investering i egne identiteter, noe som også kan trekkes opp mot skolefag, og da særlig kulturfag. Å bli posisjonert som ikke-norsk, i samfunnet og på skolen, kan skape en følelse av utestengelse fra det norske samfunnet som forestilt fellesskap, og kan påvirke investering i undervisning og skolefag ved at det fellesskapet som reflekteres i skolefagene oppleves som utilgjengelig. Følelsen av utestengelse kan også knyttes opp mot Dörnyeis (2009) *self*-begreper, ved at en forestilling om en norsk *possible self* som ikke anerkjennes som norsk, som vi så hos Alpha og Iota, gjør det vanskeligere å forhandle «riktige» identiteter, eller *expected possible selves* og *ideal selves*, i ulike kontekster. På denne måten ser man også at å ikke få sine forestilte identiteter reflektert i undervisning og skolefag, som tar for seg Norge som forestilt fellesskap, gjør at det blir vanskeligere å danne kontekster for investering i undervisning og skolefag hos elever med identiteter og *selves* som ikke går under det som reflekteres i skolefagene. Slik trekker ikke bare elevene seg bort fra læringskonteksten på bakgrunn av liten følelse av tilhørighet, men de utestenges fra den også. På denne måten holdes de også utenfor Norge som forestilt fellesskap. Iota har også understreket dette ved å vise hvordan anerkjente identiteter i både samfunnet og på skolen skaper følelse av tilhørighet, og dermed har positiv virkning på investering i undervisning og skolefag ved at ulike forestilte identiteter har utfylt hverandre heller enn å stå imot hverandre som vist hos Darwin og Norton (2015, s. 45). Zeta viser, på sin side, at hen ikke trenger å posisjoneres «riktig» av elever med majoritetsbakgrunn for å investere, slik Darwin og Norton (2015, s. 45) trekker frem som viktig. På denne måten påvirkes ikke hens *possible self* av hvordan elever med majoritetsbakgrunn ser hen, slik som funnene viser hos de to andre. Funn fra Alpha viser også hvordan posisjonen som «annerledes» gjør at denne «annerledesheten» blir en del av habitus (Bourdieu, 2006; Darwin & Norton, 2015, s. 37), samt *actual self* (Higgins, 1987, 320). Denne posisjonen understreker igjen hvordan mangel på følelse av tilhørighet påvirker investeringen i undervisning og skolefag negativt.

I tillegg til å få identitetene sine reflektert i samfunnet og på skolen, noe som skaper tilhørighet, er også kapitalforhandling viktig for investering i undervisning og skolefag. Viktigheten av kapitalforhandling kommer særlig frem dersom man tenker på investering i språkinnlæring, altså kapitalopparbeidelse, som investering i egne identiteter (Darvin & Norton, 2017, s. 229). Som vi så i 5.2.4, må den som investerer allerede ha en form for symbolsk kapital for å kunne innhente ny symbolsk kapital (Darvin & Norton, 2015, s. 47). Funnene viser derimot at når man ikke får anerkjent allerede innehatt kapital som symbolsk, gjør dette at investeringen i undervisning og skolefag stopper opp ved at man ikke har nok kapital å forhandle. Der Norton (2013, s. 6) trekker frem at man investerer på bakgrunn av et ønske om symbolsk kapital, viser funn fra Alpha og Iota at hvordan man får identitetene sine og kapitalen sin reflektert, har noe å si for om man ønsker å investere i symbolsk kapital. Alpha har derimot vist at problemer med kapitalforhandling også kan henge sammen med at personer med majoritetsbakgrunn kan ha for lite symbolsk kapital, eller irrelevant kapital, knyttet til andre kulturer til å kunne oppleve kapitalen til elever med innvandrerbakgrunn som symbolsk. Her har derimot funnene fra Zeta også vist at investering i undervisning og skolefag kan foregå selv om man ikke opplever at all kapital verdsettes som symbolsk. Zetas investering i undervisning og skolefag påvirkes derimot svært mye av maktforholdet mellom seg og lærer.

Darvin og Norton (2023, s. 32) trekker frem at en skjev maktfordeling gjør investering til «a sight of struggle», og viser videre hvordan man vurderer hverandre som verdige til å snakke og lytte. Funnene viser at viljen til å forhandle makt og kapital både kan henge sammen med at man som elev med innvandrerbakgrunn kan vurdere elever med majoritetsbakgrunn som uverdige lyttere, samtidig som at man som elev med innvandrerbakgrunn kan vurderes som en uverdlig taler. Slik ser vi at å få identitetene reflektert som ikke-norsk kan gjøre at man vurderer seg selv som en uverdlig taler. Å vurdere elever med majoritetsbakgrunn som uverdige lyttere kan knyttes opp mot Higgins (1987), Carver, et. al. (1994) og Dörnyei (2009). Der elever med majoritetsbakgrunn kan posisjonere deltakernes *possible selves* og *actual selves* som lite samsvarende med deltakernes opplevde *possible selves* og forestilte identiteter, viser funnene fra denne studien at elever med innvandrerbakgrunn også kan vurdere elever med majoritetsbakgrunns *possible selves* som for ulikt sine egne *actual selves*. Slik kan elever med innvandrerbakgrunn unngå å forhandle sin kapital, noe som også påvirker i hvilken grad elever med majoritetsbakgrunn får innsikt i elevene med innvandrerbakgrunns kapital, noe

som igjen gjør at elever med innvandrerbakgrunn i mindre grad får en arena til å forhandle symbolsk kapital.

I motsetning til investeringsteorien og L2MSS viser Zeta at å være i en skjev maktposisjon kan skape større grad av investering i undervisning og skolefag for å prøve å «jevne» ut forskjeller i maktfordeling. Hen bruker på sin side andres syn på sine *selves* til å skaffe seg symbolsk kapital. Læreren fungerer som en viktigere kapitalkilde enn medelever, og hvordan identitetene reflekteres av læreren har mye å si for investeringen i undervisning og skolefag. På denne måten ser vi at synet til Zeta på maktforhold i sosiale relasjoner henger sammen med hvem hen tenker kan gi hen den beste og mest relevante symbolske kapitalen, som blir læreren. Dette er i tråd med Bourdieu (2006, s. 16), som forklarer hvordan mennesker investerer i relasjoner som gir symbolsk profitt. Alpha og Iota har erfaring med lærere som utestengende portvakter (jf. Bourdieu, 2006, s. 18-20), mens Zeta har erfaring med lærere som inkluderende portvakter. Slik viser også funnene hvor viktig lærerne er når det kommer til å legge til rette for investering i undervisning og skolefag for elever med mindre symbolsk kapital enn elever med majoritetsbakgrunn. Dette understrekes ytterligere ved at Zeta får lettere tilgang til den kollektivt eide kapitalen i det forestilte norske samfunnet, som vist hos Bourdieu (2006, s. 16). Ut fra dette kan det tenkes at måten lærere møter elever med innvandrerbakgrunn sine *possible selves* har mye å si for i hvilken grad disse elevene velger å investere, der Zetas *possible selves* på et vis har blitt bekreftet gjennom gode karakterer, samt at Iotas *possible self* har blitt bekreftet gjennom å få bruke hovedspråket sitt i norskfaget. Funnene fra Alpha understreker dette ytterligere, ved at å ikke få sine opplevde *possible selves* som relevante for kulturfagene har gjort at hen ikke lenger investerer i symbolsk kapital i undervisning og skolefag.

6. Konklusjon og videre forskning

I denne studien har jeg undersøkt hvordan hvilke opplevelser elever med innvandrerbakgrunn har med hvordan identitetene deres har blitt reflektert i samfunnet og på skolen, samt hvordan dette har påvirket investering i undervisning og skolefag. Studien er basert på tre individuelle semistrukturerte intervjuer av tre voksne elever med innvandrerbakgrunn. Metoden bak studien har vært inspirert av etnografi og narrativer, og det teoretiske rammeverket har dreid seg rundt Nortons (2013) investeringsteori og Dörnyeis (2009) teori om «The L2 Motivational Self System». I dette konkluderende kapittelet skal jeg forsøke å besvare problemstillingen:

Hvordan opplever elever med innvandrerbakgrunn at deres identiteter reflekteres i samfunnet og på skolen, og på hvilke måter påvirker dette investering i undervisning og skolefag?

Dette vil bli gjort ved å ta frem forskningsspørsmålene, som har fungert som en rød tråd gjennom analyse og drøfting. Videre skal jeg reflektere rundt videre forskning på temaet.

6.1 Oppsummering av funn fra forskningsspørsmål

Funnene viser at hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever å få identitetene sine reflektert i samfunnet og på skolen, kan ha mye å si for investering i skolefag. For det første ser vi at hvordan identitetene deres reflekteres i samfunnet, har påvirkning på identitetsintegritet, noe som oppleves ulikt fra person til person. Der Alpha har utviklet en sterk identitet knyttet til bakgrunnen sin, har Zeta og Iota en noe mer uklar identitet knyttet til sine bakgrunner, selv om disse sidene av identitetene veier tyngst. Funn fra Iota viser videre hvordan måten man behandles på av personer med majoritetsbakgrunn har mye å si for identiteter. Videre viser funnene at hvordan identitetene deres reflekteres i skolefagene påvirkes av i hvilken grad deltakerne føler identitetene deres blir reflektert på skolen, samt hvordan læreren bruker identitetskildene deres i undervisningen og skolefagene. Også her ser vi at deltakerne har like opplevelser, men at disse opplevelsene vurderes også ulikt. Alpha er negativ til å inkludere identitetskildene sine i skolesammenheng, men uttrykker likevel et ønske om mer plass til flerkultur, lik som de to andre. Iota har derimot positive opplevelser

med å få sine identitetskilder inkludert på den nye skolen, mens Zeta viser hvordan identiteter styrkes og svekkes i takt med hvordan identitetskildene møtes av personer med makt. Her viser funnene at læreren kan ha mye makt når det kommer til inkludering av elever med innvandrerbakgrunns identitetskilder. Hvordan dette påvirker investering i skolefag viser seg også å være ulikt, da Alpha har gitt opp helt, mens Zeta investerer mer. Iotas grad av investering følger graden av reflekterte identiteter. Videre har det vist seg at læreren oppleves som en viktig person som har myndighet til å både inkludere og ekskludere elever med innvandrerbakgrunn fra den norske skolediskursen, både sosialt og faglig, samt stimulere til investering. Dette er noe som kunne vært interessant å undersøke videre.

6.2 Videre forskning

Når det gjelder forskning på dette temaet, kunne det vært ønskelig å i enda større grad få frem perspektivene både fra elevenes ståsted, men også fra andres perspektiver. Når elever med innvandrerbakgrunn forskes på som «skoletapere» og mer sårbare for «drop-outs», holder det ikke å bare undersøke graden av karakterdiskrepens fra majoritetselever, eller hvor stor andel av elevene med innvandrerbakgrunn som ikke fullfører skolegangen. Det er minst like viktig å få frem elevenes egne opplevelser med *hvorfor* det er sånn. Når jeg har gått inn i studien med en hypotese om at reflekterte identiteter kan henge sammen med investering og stilt spørsmålet om graden av investering kan henge sammen med hvordan de opplever å få identitetene sine møtt i samfunnet og på skolen, har det dukket opp flere spørsmål knyttet til blant annet hvordan man bedre kan legge til rette for alle identiteter i skolen, samt hvordan man kan styrke elever med innvandrerbakgrunns følelse av tilhørighet i den norske skolediskursen. Deltakerne trekker ikke «samfunnet for øvrig» inn som hovedfaktor når det gjelder investeringsgraden deres i skolefag, men heller personer med makt i skolen. Hadde man kunne sett samme tema med forskjellige øyne, kunne man ha fått en bredere forståelse av hvordan disse sammenhengene egentlig fungerer.

Det jeg vil trekke frem her, er viktigheten av å ha en lærer som klarer å inkludere alle elever, selv når læreplanverket og læreplanene er noe beskjedne når det gjelder å omtale mangfold (Niehaus, 2018, s. 337). Selv om jeg finner at lærere kan fungere som denne «grensevakten» (Bourdieu, 2006, s. 18-20), har jeg ikke hatt plass til å svare på hvordan lærere konkret kan

jobbe for større grad av inkludering av mangfold, samt hvordan de opplever seg selv i denne rollen. Dette hadde vært interessant å se nærmere på, særlig med tanke på at funnene fra denne studien viser at måten denne inkluderingen skjer på, har mye å si for opplevelsen av tilhørighet, som vi har sett hos blant annet Alpha. Slik kunne det vært interessant å undersøke ytterligere hvor bevisst lærere er på makten de sitter med når det gjelder inkludering og ekskludering av flerkulturelle elever. Det kunne også være fruktbart å undersøke bevisstheten rundt tolkningsfriheten av læreplaner og læreplanverk.

Et annet perspektiv som kunne vært interessant å undersøke, som også trekkes frem hos Skrefsrud (2021, s. 90), er foresattes perspektiver. Når denne studien viser hvor viktig læreren er i skolesammenheng, kunne det vært interessant å se videre på hvordan foreldrene til elever med innvandrerbakgrunn opplever samarbeidet med læreren, og hvordan de opplever å bli inkludert i elevenes skolegang. Når alle tre deltakerne trekker frem sin egen bakgrunn som en større del av identitetene deres, og da særlig knyttet til familie, kan det være gunstig for den videre forskningen å undersøke når to viktige instanser i elevenes liv møtes i en arena der elevene kan føle seg utestengt og lite hjemme.

Til slutt vil jeg trekke frem hvordan studien har vist at Nortons (2013) investeringsteori kan utvides forbi andrespråksfeltet og også omhandle kapital som ikke nødvendigvis henger sammen med språk, men majoritetskulturen for øvrig. Det holder ikke å kunne det norske språket hvis du ikke «kan» den norske kulturen, selv om språk er en viktig faktor på veien. Å kunne snakke og skrive norsk er ikke tilstrekkelig kulturell kapital i møte med den norske skolediskursen, selv om det kan tenkes at annen kulturell kapital forhandles underveis i språkinnlæringen. Den kulturelle og sosiale kapitalen, som Norton (2013) trekker frem som så viktig for forhandling av makt, handler altså ikke bare om kapital i form av språk, men også kulturelle normer og verdier som man burde kunne språk for å forhandle seg frem til. Det norske skolesystemet legger derimot ikke nok til rette for at denne kulturelle innlæringen skal finne sted i like stor grad hos alle.

Litteraturliste

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. (3. utg.). Verso.
- Andersson-Bakken, E. I., & Bakken, J. (2017). Kulturmøter og kulturkonflikter i norsklærebøker. I E. Oxfeldt & J. Bakken (red.). I J. Bakken & E. Oxfeldt (red.), *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 18–31). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215030227-2017>
- Belhadj Kouider, E., Koglin, U., & Petermann, F. (2014). Emotional and behavioral problems in migrant children and adolescents in Europe: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), s. 373–391. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0485-8>
- Blikstad-Balas, M., & Dalland, C., P. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. I. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Blommaert, J., & Jie, D. (2020). *Ethnographic Fieldwork: A Beginner's Guide*. Channel View Publications. <https://doi.org/10.21832/9781788927147>
- Bourdieu, P. (1987). What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. *Berkeley Journal of Sociology*, 32, s. 1–17. <https://www.jstor.org/stable/41035356>
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1–2), s. 5–26. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Bugge, L. (2022). Kapital og makt. *Agora*, 40(2–3), s. 515–529. <https://doi.org/10.18261/agora.40.2-3.33>
- Carver, C. S., Reynolds, S. L., & Scheier, M. F. (1994). The possible selves of optimists and pessimists. *Journal of Research in Personality*, 28(2), s. 133–141. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1994.1011>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Crocetti, E., Beyers, W., & Çok, F. (2016). Shedding light on the dark side of identity: Introduction to the special issue. *Journal of Adolescence*, 47(1), s. 104–108.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.01.002>
- Darvin, R., & Norton, B. (2015). Identity and a model of investment in Applied Linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, s. 36–56.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000191>
- Darvin, R., & Norton, B. (2017). Language, Identity, and Investment in the Twenty-First Century. I McCarty, T. & May, S. (red). *Language policy and political issues in education. Encyclopedia of language and education*. (3. utg., s. 227–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02344-1_18
- Darvin, R., & Norton, B. (2023). Investment and motivation in language learning: What's the difference? *Language Teaching*, 56(1), s. 29–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057>
- De Fina, A. (2003). *Identity in Narrative: A study of immigrant discourse*. John Benjamins Publishing Company. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=622672>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora – NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dimitrova, R., Chasiotis, A., & van de Vijver, F. (2016). Adjustment outcomes of immigrant children and youth in Europe: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21(2), s. 150–162.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000246>
- Dzamarija, M. T. (2019, 5. mars). *Slik definerer SSB innvandrere*. Statistisk sentralbyrå – SSB. Hentet 30. april 2024 fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), s. 273–284. <https://doi.org/10.2307/330107>

- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Routledge. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=257290>
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. I Z. Dörnyei & E. Usioda (red.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (s. 9–42). Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=408815>
- Erentaité, R., Lannegrand-Willems, L., Negru-Subtirica, O., Voslis, R., Sondaité, J., & Raižienė, S. (2018). Identity development among ethnic minority youth: Integrating findings from studies in Europe. *European Psychologist*, 23(4), s. 324–335. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000338>
- Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). *Vennskap, utdanning og framtidsplaner: Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo* (NOVA Rapport 05/2012). Oslo Metropolitan University - OsloMet: NOVA. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/5052>
- García, O., & Wei, L. (2019). *Transspråking: Språk, flerspråklighet og opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gérin-Lajoie, D. (2005). Bilingual identity among youth in minority settings: A complex notion. I J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (red.). *ISB4: Proceedings of the 4th Annual Symposium on Bilingualism*, s. 902–914. Cascadilla Press. <https://www.lingref.com/isb/4/070ISB4.PDF>
- Gilberg, R. B. (2023). *Hvilke faktorer er viktig for flerkulturelle elevers opplevelse av tilhørighet til skolen?* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/3103078/no.inn%3ainspera%3a166778167%3a98268535.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Golden, A., Steien, G. B., & Tonne, I. (2021). Narrativ metode i andrespråksforskning. *Norsk som andrespråk*, 37(1–2), s. 133–155. Novus forlag. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/1993/1962>

- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.
- 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), Artikkel 4. <https://doi.org/10.5617/adno.8381>
- Harding, J. (2013). *Qualitative data analysis from start to finish*. SAGE.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), s. 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Håheim, S. R. (2021). *Demokratisk medborgerskap: Om et utvalg flerkulturelle elevers syn på demokrati, identitet, tilhørighet og deltakelse* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/88329/1/SDID4009_Ha-heim.pdf
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, Liv Bjørnhaug. (2007). *Et eget rom: Identitetsarbeid på en norsk-pakistansk nettside* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24324/58950_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kanno, Y., & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity & Education*, 2(4), s. 241–249. https://doi.org/10.1207/S15327701JLIE0204_1
- Kjellevold, G. (2011). *Historie og identitet i den flerkulturelle skolen: En undersøkelse av historiens betydning for ungdomsskoleelevers identitetsdanning* [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270266/445966_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Loftsdóttir, K. (2009). The diversified Iceland. Identity and multicultural society in Icelandic school books. I S. Selander & B. Aamotsbakken (red.). *Nordic identities in transition. As reflected in pedagogic texts and cultural contexts* (s. 239–260). Novus Press.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht: Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, 19(1), s. 8–24. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/12776/7/zif-2291-marx.pdf>
- Meeus, W., Oosterwegel, A., & Vollebergh, W. (2002). Parental and peer attachment and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25(1), 93–106. <https://doi.org/10.1006/jado.2001.0451>
- Musso, P., Moscardino, U., & Inguglia, C. (2017). The Multigroup Ethnic Identity Measure – Revised (MEIM-R): Psychometric evaluation with adolescents from diverse ethnocultural groups in Italy. *European Journal of Developmental Psychology*, 15(4), 395–410. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1278363>
- Niehaus, I. (2018). How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective. I E. Fuchs & A. Bock (red.). *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 329–343). Palgrave Macmillan.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), s. 9–31. <https://doi.org/10.2307/3587803>
- Norton, B. (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090563>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Paulsen, P. G. (2018). «Jeg starter på minus». *En kasusstudie av japanske studenters deltakelse i norskklasserommet—Identitet, praksisfellesskap og makt* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64754/Paulsen_2018_MA_Jeg-starter-p--minus.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Postholm, M. B., (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Rogstad, J. (2007). *Demokratisk fellesskap. Politisk inkludering og etnisk mobilisering*. Universitetsforlaget.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. *Journal of Adolescence*, 31(2), 185–205. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.08.001>
- Schmid, E. (2023). Anonymisering av kvalitative data: utfordringer og eksempler fra skole- og utdanningsforskningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 107(3), s. 258–269. <https://doi.org/10.18261/npt.107.3.6>
- Skrefsrud, K. R. (2021). «Hver dag på skolen så var det sånn—Du kommer til å klare det!». *Om nyankomne elever og opplæring i grunnleggende norsk—Et elevperspektiv* [Masteroppgave]. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2831663/Skrefsrud.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- 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), s. 81-100, Artikkel 1. <https://doi.org/10.17885/heiup.jts.2021.1.24153>
- Spernes, K., & Hatlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver* (2. utg.). Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå (2024, 7. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Statistisk sentralbyrå – SSB. Hentet 30. april 2024 fra <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

- Steien, G. B. (2021). Morsmål, navngitte språk, språklige repertoarer og transspråking: Om språkbakgrunnene til voksne som lærer norsk. I M. Monsen & V. Pájaró (red.). *Andrespråklæring hos voksne. Vitenskapelige innsikter og didaktiske refleksjoner* (s. 29–46). Cappelen Damm Akademisk.
- Steinkellner, A. (2017, 26. juni). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? *Innvandrere i Norge: 2017*. Statistisk sentralbyrå – SSB. Hentet 30. april 2024 fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- 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 inkludering i skolen* (s. 116–134). Gyldendal.
- Thorbjørnsen, E. (2007). «Jeg tror de mener vi bør bevare begge tilhørighetene». *Skolens rolle i identitetsdanningen hos elever med innvandrerbakgrunn* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32586/MasteroppgaveEliThorbjornsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ushioda, E. (2009). A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.). *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=408815>
- Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: A Theoretical overview. I Z. Dörnyei & E. Ushioda (red.). *Motivation, language identity and the L2 self* (s. 1–8). Multilingual Matters. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=408815>
- Ushioda, E. (2011). Language learning motivation, self and identity: Current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), s. 199–210.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>

- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Det felles Europeiske rammeverk for språk: Læring, undervisning, vurdering*. Europarådet. <https://spraksenteret.osloskolen.no/siteassets/vgs/det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak.pdf>
- Vikøy, A. (2021). Vilkår for fleirspråklegheit i norskfaget. Ein analyse av læreplanar og lærebøker med fokus på fleirspråklege kompetansemål. *Acta Didactica Norden*, 15(1), Artikkel 7. <https://doi.org/10.5617/adno.8678>
- Øverbekk, M., & Kjelaas, I. (2022). En studie av sju polskspråklige elevers erfaringer med innpass, identitet og investering i norskspråklige fellesskap. *NOA - Norsk som andrespråk*, 38(1), 65–96. Novus forlag. <https://ojs.novus.no/index.php/NOA/article/view/2105>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål (evt.)
Innledende	<p><i>Hvor er du fra?</i></p> <p><i>Når kom du til Norge?</i></p> <p><i>Kan du fortelle om hvordan var det å flytte fra A til Norge?</i></p> <p><i>Hvor mange språk snakker du?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Familie - Trygghet, stress - Hvor har du lært deg de ulike språkene?
Identitet	<p>Er det noen spesielle kulturer du identifiserer deg med?</p> <p>På hvilke måter tenker du at din opplevelse av identitet påvirker hvordan du lærer deg språk?</p> <p>Forholder deg til fag?</p> <p>Hvordan tenker du at din identitetsopplevelse har noe å si for hvilke språkvalg du tar?</p> <p>Føler du at norskfaget representerer deg?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilke identiteter, når? - Tilhørighet - Lett/vanskeligere - Hvilke språk, når og med hvem
Investering	<p>Kan du fortelle litt om hvordan det er for deg å lære norsk?</p> <p>Norskfaget</p> <p>Har du investert mye tid i å lære deg norsk?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lett/vanskelig, motiverende/demotiverende - Hvorfor?/Hvorfor ikke? - På hvilke måter? - Hvorfor?/Hvorfor ikke? - Motivasjon

	Norskfaget	
Relasjoner	<p>Hvordan er din tillit til lærerne dine?</p> <p>På hvilke måter tenker du at lærerne dine kan bidra i språklæringen din utover å bare lære deg det?</p> <p>Hva med faglæring?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lærernes forventninger - Anerkjennelse - Mestringstro - Kulturmøter
Maktstrukturer og ideologier	<p>Kan du fortelle litt om klassa di?</p> <p>Trives du?</p> <p>Likte du deg bedre i GS, eller liker du deg best i klassa du er i nå? (tilhørighet)</p> <p>Kan du fortelle litt om vennekretsen din?</p> <p>Har du opplevd diskriminering på skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/Hvorfor ikke? - Kulturmøter - Jevnaldrende - Inkludering - Ekskludering - Holdninger - Sosial omgang
Framtidige perspektiver og refleksjoner	<p><i>Har du noen utdanning fra hjemlandet ditt?</i></p> <p>Hva slags skolebakgrunn har du fra før du kom til Norge?</p> <p><i>Vil du ha samme utdanning i Norge som du hadde der? Hvorfor/Hvorfor ikke?</i></p> <p>Hvilke planer har du for fremtiden?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mestringstro - Framtidsplaner - Framtidstro - Optimistisk/Pessimistisk

	Tenker du at språk kan ha noe å si for hvilke valg du tar senere i livet?	
--	--	--

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever holdninger mot seg, og hvordan dette påvirker læring av norsk»?

Dette er en invitasjon til deg, om du vil være med på et masterprosjekt, som undersøker hvordan elever med innvandrerbakgrunn opplever holdninger mot seg, og hvordan dette påvirker læring av norsk. Dette skrivet skal gi deg informasjon om målet med prosjektet, og hva din deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å

- Å lære mer om hvordan det oppleves for elever med migrantbakgrunn/norsk som andrespråk å møte det norske samfunnet
- Finne ut hvilke holdninger elever med innvandrerbakgrunn opplever å bli møtt med
 - Hva dette gjør med identiteten deres
- Hvordan det påvirker hvordan elevene har lært/lærer seg norsk
- Se om det er noen tiltak som kan bedre situasjonen, hvis det er nødvendig

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med norsklæreren din, og spurt om h*n kan spørre elevene h*n har som har migrantbakgrunn/norsk som andrespråk om de ønsker å delta i prosjektet.

Du får denne forespørselen fordi

- Du har fått informasjon fra læreren din
- Du er født og oppvokst i et annet land enn Norge
- Du er over 18 år
- Du har gjennomført obligatorisk grunnskoleopplæring for å gå videregående opplæring (enten på ungdomsskolen eller på videregående)

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for informasjonen om deg som behandles i prosjektet.

Dagny Henriette Mogen (masterstudent) utfører prosjektet.

Guri Bordal Steien (professor) veileder prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Hvis du trekker deg, trenger du ikke å forklare hvorfor. All informasjon om deg som du oppgir anonymiseres, og informasjonen vi har samlet inn om deg slettes hvis du trekker deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du vil være med på prosjektet, kommer jeg (Dagny Henriette Mogen) til å intervju deg om hvordan det har vært for deg å komme til Norge og gå på norsk skole. Vi snakker også om hvordan det er/har vært for deg å lære deg norsk, og hva som kan påvirke hvordan du lærer/har lært norsk. Intervjuet blir tatt opp på lydopptak, og det blir tatt notater underveis.

Jeg kommer til å spørre om hvilke språk du kan, og hvilke opplevelser du har/har hatt mens du lærer/har lært deg norsk. Her kommer jeg til å spørre litt om hvordan du har det i klassen, sammen med vennene dine og lærerne dine. Jeg kommer også til å ønske å høre om du har noen utdanning fra før, eller hva du kunne tenkt deg å utdanne deg til, hvis det er relevant.

Noen deler av intervjuet vil bli transkribert (skrevet av). Lydopptaket slettes når prosjektet er ferdig. Kun professor Guri Bordal Steien og jeg vil ha tilgang til lydopptaket.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til det vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler informasjonen om deg konfidensielt og i samsvar med norsk lov for beskyttelse av informasjon om mennesker (personvernsløven). Du kan lese mer om dette under.

Med vennlig hilsen,

Guri Bordal Steien
(professor/forsker/veileder)

Dagny Henriette Mogen
(Masterstudent)

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er bare professor Guri Bordal Steien og jeg som vil ha tilgang på informasjonen du gir oss.
- Informasjonen om deg vil bli samlet inn via en trygg og sikker lydopptaker som kalles Nettskjema – Diktafon. Den krypterer ('låser') informasjonen slik at andre ikke får tilgang til den. Informasjonen blir lagret i EduCloud. Det er en veldig sikker informasjonsserver hos Universitetet i Oslo.
- Det kan hende at du kan kjenne igjen dine svar i det som presenteres, men andre kan ikke identifisere deg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjon om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av informasjonen din i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om å få se hvilken informasjon vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av den,
- å få rettet informasjon om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024. Hvis det skulle oppstå endring i dato på grunn av at oppgaven leveres senere enn oppgitt, vil du bli kontaktet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Guri Bordal Steien, guri.steien@inn.no
- Dagny Henriette Mogen, 242093@stud.inn.no
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan opplevde holdninger påvirker norskinnlæring hos elever med innvandrerbakgrunn», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

- at Dagny Henriette Mogen kan samle inn og bruke informasjon jeg gir i intervju anonymt i masteroppgaven sin

Jeg samtykker til at informasjonen min behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 3: Vurdering fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

840970

Vurderingstype

Standard

Dato

21.09.2023

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Guri Nordal Steien

Student

Dagny Henriette Mogen

Prosjektperiode

21.08.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

[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 personver regelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

DATABEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. 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!