



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Sairan Marofi

Srwa Marofi

Masteroppgave

«Slik gjør vi det i Norge»

Hvordan opplever gutter med krysskulturell bakgrunn anerkjennelse i skolehverdagen?

Master i tilpasset opplæring

2024

Master's thesis

“This is how we do it in Norway”

How do boys with a cross-cultural background experience recognition in everyday school life?

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema	9
1.2 Aktualitet.....	10
1.3 Bakgrunn for valg av problemstillingen	11
1.3.1 Sentrale begreper	12
1.4 Oppgavens oppbygging	13
2 Teori	14
2.1 Anerkjennelsesteori.....	14
2.1.1 Fravær av anerkjennelse.....	15
2.1.2 Honneths ulike sfærer	15
2.2 Krenkelse.....	19
2.3 Identitet	21
2.3.1 Interkulturell læring som det ideale.....	23
2.3.2 Stigmatisering av elever med minoritetsbakgrunn	26
2.3.3 Minoritet, minoritets elever og morsmål	28
2.3.4 Krysskulturelle barn i skolen	29
2.4 Mangfold og inkludering i skolen	29
2.5 Kulturell og sosial kapital i skolen	31
2.6 Interseksjonalitet.....	32
3 Metode.....	33
3.1 Vitenskapelig tilnærming	34
3.2 Fenomenologi	36
3.3 Kvalitativ metode	37
3.4 Intervju som metode	37
3.4.1 Deltakere	39
3.4.2 Gjennomføring av intervju	39
3.4.3 Transkripsjon av intervju	41
3.5 Pålitelighetsvurdering	41

3.5.1 Validitetsvurdering	42
3.6 Forskningsetiske retningslinjer	43
3.6.1 Konfidensialitet	44
3.6.2 Konsekvenser av deltakelse	45
3.7 Analyse av data	45
3.8 Litteratursøk	46
4.1 Presentasjon av funn	46
4.1.1 Identitet og bakgrunn	47
4.1.2 Tilhørighet og skolen	52
4.1.3 Lærere og anerkjennelse	53
4.1.4 Diskriminering og rasisme	56
4.1.5 Mangfold som ressurs	60
4.1.6 Språk og anerkjennelse	61
4.1.7 Valg av utdanning	64
5.1 Drøfting av funnene:	64
5.1.1 Identitet	65
5.1.2 Forsvarmekaniske og identitet	67
5.1.3 Identitet og norskhet	69
5.1.4 En mer sammensatt identitet	70
5.1.5 Å redusere identitet til etnisitet	71
5.1.6 Dynamikken av «norskhet» og rasemessige identiteter i skolen	72
5.1.7 Norskhet som et valg	74
5.1.8 Krysskultur og selvforståelse	77
5.1.9 Ungdomsskolen, alkohol og anerkjennelse	78
5.1.10 Den etniske kapitalen	79
5.1.11 Norsk likhetstanke: Undertrykkelse av forskjeller i skolen	81
5.1.12 «Du må ikke banke oss da»	84
5.1.13 Toleranse	85
5.1.14 Fordeler som krysskulturelle	87

5.1.15 Rasisme og identitet.....	88
5.1.16 Rasisme og anerkjennelse.....	90
5.1.17 Taushet om opplevelsen av rasisme og diskriminering.....	92
5.1.18 Rasialisering i skolen.....	93
5.1.19 Stigmatisering av gutter med krysskulturell bakgrunn.....	95
5.1.20 Snakkemåter og krenkelse.....	97
5.1.21 Stigmatisering og konsekvenser:.....	98
5.1.22 Grensen mellom humor og stigmatisering.....	99
5.1.23 Mikroagresjoner.....	100
5.1.24 Rasisme som tabu.....	103
5.1.25 Bagatellisering.....	104
5.1.26 Skolen som en arena for å bekjempe forskjellbehandling.....	104
5.1.27 «Slik gjør vi det i den norske skolen».....	105
5.1.28 Utgrupper og inngrupper.....	107
5.1.29 Sosial ekskludering.....	110
5.1.30 Interseksjonalitet.....	111
5.1.31 Frafall og anerkjennelse i skolen.....	114
5.1.32 Den sosiale kapitalen i skolen.....	115
5.1.33 Anerkjennelse og forventninger.....	116
5.1.34 Selvførståelse gjennom perspektivet til andre.....	118
5.1.35 Språk i skolen og anerkjennelse.....	119
5.1.36 Språkkapital i skolen.....	120
5.1.37 Hensikten med morsmålsopplæring.....	122
5.1.38 Flerkulturell skole og anerkjennelse.....	124
5.1.39 Forskjellig praksis i skoler.....	126
5.1.40 Flerspråklighetens kraft: Å bygge broer og fellesskap.....	127
5.1.41 Valg av utdanning.....	128
5.1.42 Et hierarki: «Oss» og «dem».....	131
6 Konklusjon: Mangfoldig representasjon i skolen: Veien mot bedre inkludering.....	133

Litteraturliste.....	136
Vedlegg 1a samtykke deltaker 18 år.....	145
Vedlegg 1b Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjektet	148
Vedlegg 1C Intervjuguide:.....	151
Vedlegg 2 Kvitering fra NSD	152

Forord:

Å arbeide med denne masteroppgaven har vært både tidkrevende og utfordrende, spesielt siden vi begge har hatt fulltidsjobber som kontaktlærere. Valget om å skrive sammen ble drevet av vår felles lidenskap: anerkjennelse av krysskulturelle gutter – et emne som ligger våre hjerter nært. Gjennom vår erfaring som lærere, har vi møtt mange gutter som har kjempet med å finne sin plass i skolen. Dette har ytterligere motivert vårt valg av tema. Vi mener at alle mennesker fortjener å føle seg verdsatte og betydningsfulle i samfunnet. Skolen spiller en kritisk rolle i å realisere dette idealet.

Vi skylder en stor takk til våre familier for deres støttende holdning gjennom hele prosessen, og da spesielt våre brødre. Alan har vært uvurderlig i å hjelpe oss med å komme i kontakt med aktuelle deltakere, og Amanj har både hjulpet og motivert oss gjennom hele skriveprosessen. En spesiell takk går også til vår veileder, Maryan Jortveit, for hennes veiledning og støtte. Stor takk til deltakerne som delte sine personlige historier. De har beriket vår forståelse, og forhåpentligvis vil det bidra til en bedre skolehverdag for krysskulturelle gutter.

Til slutt dedikerer vi denne masteroppgaven til to modige kurdiske lærere, Farzad Kemanger og Zara Mohammedi, som har kjempet for anerkjennelse av kurdiske elevers rettigheter.

Farzad mistet livet i kampen for den kurdiske saken, mens Zara ble dømt til mange års fengsel for å undervise i kurdisk. Deres offer understreker betydningen av morsmålsundervisning og anerkjennelsens betydning, som forskning viser er avgjørende for identitetsutvikling. Til tross for undertrykkelse i land som Tyrkia og Iran, hvor kurdisk språk og identitet har vært forbudt, har de kjempet for en rettighet som er essensiell for å skape en inkluderende og rettferdig verden. Anerkjennelse er ikke bare viktig for individets identitet. Det er også viktig for å bygge et samfunn som verdsetter mangfold og inkludering.

Rælingen, 15.mai 2024

Sairan Marofi og Srwa Marofi

Sammendrag:

I denne forskningsoppgaven utforsker vi anerkjennelse av krysskulturelle gutter i skolen. Vi har sett nærmere på hvordan krysskulturelle gutter opplever anerkjennelse i skolehverdagen. Dette har vi oppnådd ved å undersøke ulike teorier om anerkjennelse og fravær av dette, samt påvirkningen på individets identitet. Det har vi gjort ved å fokusere på denne problemstillingen: «*Hvordan opplever gutter med krysskulturell bakgrunn anerkjennelse i skolehverdagen?*»

I dette forskningsstudiet har vi gjennomført tre enkelte intervjuer med tre gutter som har krysskulturelle bakgrunn. Alle tre har fullført grunnskolen på Østlandet i Norge. Hensikten med denne studien, har vært å få fram deltakernes stemme om hvordan de har opplevd anerkjennelse og tilhørighet i skolemiljøet.

Vi har tatt utgangspunkt i Axel Honneths tre sfærer for anerkjennelse: kjærlighetssfæren, rettighetssfæren og den solidariske sfæren. I tillegg tar studien også utgangspunkt i teorier om kulturell kapital, identitet og flerkulturell pedagogikk. For å bringe fram deltakernes svar, har vi brukt hermeneutisk vitenskapsteori som tilnærming. Dette er vedvarende gjennom hele forskningsprosjektet.

Ved å fordype oss i temaer som identitet, tilhørighet og mottatt anerkjennelse fra lærerne og skolen, har vi utarbeidet oss innsikt i de komplekse dynamikkene som former deltakernes daglige liv. Språk og kulturell bakgrunn viser seg å både være en ressurs og en utfordring i skolehverdagen. Til tross for positive opplevelser, viser funnene at det fortsatt eksisterer barrierer som må overvinnes. Dette gjelder spesielt i forhold til anerkjennelse av krysskulturelle identiteter i skolesystemet.

Avslutningsvis demonstrerer funnene i denne oppgaven tydelig at skolen spiller en kritisk rolle i hvordan deltakerne navigerer mellom ulike kulturelle identiteter. Deretter viser funnene at forholdet mellom anerkjennelse av deltakernes bakgrunn, og en skolehverdag som de kjenner seg igjen, kulminerer i følelsen av tilhørighet. Dessuten peker funnene i en retning der deltakernes trivsel øker når anerkjennelse av deres kulturelle bakgrunn finner sted. Studien underbygger behovet for en mer inkluderende og tilpasset undervisningspraksis som både anerkjenner og verdsetter mangfoldet av elevers bakgrunn.

Abstract:

In this master's thesis, we have sought to explore the concept of recognition among cross-cultural boys in Norwegian schools. Through this research, we have examined how cross-cultural boys experience recognition in their everyday school life.

We have achieved this by exploring various theories of recognition and the absence of recognition and its impact on individual identity. This has been done by focusing on the research question: *"How do boys with a cross-cultural background experience recognition in everyday school life?"*

In this research study, we conducted three individual interviews with three boys who have a cross-cultural background, all of whom have completed primary school in the Eastern region of Norway. The purpose of this study was to capture the participants' voices on how they have experienced recognition and belonging in the school environment.

We have based our study on Axel Honneth's three spheres of recognition, which are the sphere of love, the sphere of rights, and the sphere of solidarity. Additionally, the study also draws upon Pierre Bourdieu's theories of cultural capital, identity, and multicultural pedagogy. To elicit the participants' responses, we employed a hermeneutic scientific approach that was sustained throughout the research project.

By delving into topics such as identity, belonging, and received recognition from teachers, we have gained insights into the complex dynamics that shape the participants' daily lives. Language and cultural background are revealed to be both a resource and a challenge in the school environment. Despite positive experiences, the findings indicate that there are still barriers to overcome, particularly in terms of integration and recognition of multicultural identities within the educational system.

In conclusion, the findings of this study clearly demonstrate that schools play a critical role in how participants navigate between different cultural identities. Furthermore, the findings indicate that the relationship between recognition of participants' backgrounds and a school life that they can relate to culminates in a sense of belonging. Lastly, the findings suggest that participants' well-being increases when recognition of their cultural background takes place.

1 Innledning

Denne masteroppgaven tar for seg et meget aktuelt tema i den norske skolen: anerkjennelse og inkludering av krysskulturelle gutter. Utdanningsdirektoratet understreker at skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever. De skal følgende legge til rette for at alle opplever tilhørighet i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). De hevder videre at anerkjennelse og verdsetting av ulikheter er viktig for at elever skal føle seg inkluderte. I drøftingen av vårt materiale, bruker vi en hermeneutisk tilnærming. Vi ser både på helheten av intervjuresultatene og den teoretiske bakgrunnen. Denne metoden er til hjelp for å forstå hva som er fundamentalt for å oppleve anerkjennelse, i hvilke situasjoner dette vanligvis skjer, og hvordan mangel på anerkjennelse kan ha innvirkning på skolehverdagen til krysskulturelle gutter.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vi har valgt denne tematikken basert på våre erfaringer som lærere, vår bakgrunn som minoriteter, og at vi har hatt venner og familie med minoritetsspråklig bakgrunn. Videre peker forskning på at gutter med minoritetsbakgrunn opplever mer ekskludering enn jenter (Bergstrøm, 2015). Bergstrøm (2015) hevder deretter at jentene blir ansett som jenter, mens gutter er utlendinger. Bergstrøm (2015) refererer til Rostad (2011) sin forskning og hevder at innvandrer gutter har dårligere forutsetning for å lykkes i det norske samfunnet på grunn av måten de blir møtt i skolen, i media og av storsamfunnet. Det er flere gutter enn jenter som dropper ut av skolen, og i skolehverdagen er det flere gutter som er i synlige konflikter, som for eksempel fysisk vold. Når en som lærer befinner seg på møter og skal løfte sosiale og faglige problemer, hører en ofte om gutter som ikke opplever tilhørighet. Guttene passer ikke inn i skolemiljøet. Det er mange teorier og svar på hvorfor det er slik. Noen mener at årsaken er knyttet til samarbeidet mellom skole og hjem, mens andre mener at det har kulturelle årsaker. Gutter får i noen kulturer mer spillerom enn jenter. Rosten (2011) hevder at det finnes en kollektivoppfattelse om at en del utfordringer innvandrer gutter møter på er tilknyttet at de får frie tøyler (s. 251). Dette temaet har også blitt aktuelt, og det har vært mye fokus på denne gruppen i mediene. Her er det påfallende at det blir skrevet veldig lite om deres stemme. Det er heller mer fokus på hvordan skolens opplevelse er av minoritetsspråklige gutter. Men det er ikke det vi er opptatte av. Denne gruppen kan ofte føle seg mistenkeliggjort ute i samfunnet. Det er en del stereotyper som er knyttet til denne gruppen, uten at vi ser på skolens praksis til å forsterke negativ atferd og identitetsdannelse blant denne gruppen. Skolen skal være en

arena der elevene får tilpasset opplæring. Ikke minst skal skolen bevisst jobbe for å se alles behov.

Siden 1970 har det blitt forsket mye på minoritetsspråklige elevers læringsutbytte i skolen. Forskningen har sett på hvordan en tilpasser undervisningen for denne gruppen, slik at de mestrer skolen bedre (Seland, 2013). En av de hovedgrunnene til at det kom mer forskning om dette temaet, var fordi det hadde kommet mer innvandring til Norge. Men igjen har det vært lite forsket på hvordan elevene opplever skolehverdagen sin, og hvordan de vil oppleve mer mestring i skolen. Ikke minst er det forsket lite på hvordan gutter med minoritetsspråklig bakgrunn skal finne tilhørighet i den norske skolen.

1.2 Aktualitet

Det etniske og kulturelle mangfoldet i Norge er blitt større enn tidligere. Dette gjenspeiles i og har satt sitt preg på barnehager og skolemiljøer. I 2024 er det 931 081 innvandrere i Norge. I tillegg bor det 221 459 norskfødte med innvandrerforeldre her til lands (Statistisk Sentralbyrå, 2024). Å ivareta minoritetsspråklige grupper og det kulturelle mangfoldet i skolen, er derfor viktig for mange som jobber i skolen. Samfunnet viser interesse for å inkludere og integrere innvandrerne i samfunnet. Den økte interessen er et resultat av at det har blitt en del av hverdagen til de som bor i Norge. Dette er en realitet for mange av de forskjellige institusjonene som finnes i samfunnet. Dette understrekes og tas også opp i den overordnede delen i læreplanen. Der står det at:

«I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 10)

For at en skole skal være velfungerende, og et sted der alle føler tilhørighet, er det en forutsetning at skolen skal være for alle. Dette skal ikke bare være tomme ord, men det må gjenkjennes i det sosiale og læringsmiljøpraksisen i skolen.

I henhold til Jordet (2020), kan vi betrakte forutsetningen for at alle skal kjenne seg igjen i skolehverdagen og oppleve tilhørighet, som et utgangspunkt. Han fremhever anerkjennelse som en av de generelle betingelsene for et «godt liv», og som grunnlaget for et «godt samfunn» (s. 25). Å ta utgangspunkt i anerkjennelse for at en skal føle tilhørighet, fører til at

alle blir sett og anerkjente for den de er. Dette vil føre til at mange også vil oppleve et mer inkluderende læringsmiljø i skolen. Kom som den du er, og «bli som oss», er noe mange kan føle på i den norske skolen. En kan altså tre inn i den norske skolen som en er, men det oppleves at en på et visst tidspunkt skal bli som alle andre. Lunde og Aamodt (2017) påpeker at det ikke er antallet elever med minoritetsbakgrunn som gjør en skole til en god flerkulturell skole, men skolens praksis (s. 17). Dette er særlig aktuelt i forbindelse med hvordan skolen kan endre praksis for å lage god flerkulturell praksis (Lunde & Aamodt, 2017, s. 17). Sammen med det økende tallet av innvandrere i Norge, er dette med på å forsterke behovet for anerkjennelse av minoriteter i skolen.

For de som ikke er som alle andre, kan det resultere i at en føler seg verdiløs i skolens læringsmiljø. Dette kan ha mange årsaker. En av årsakene, er de begrensningene som skolen kan skape. Dette er en arena der alle kan føle at de er en ressurs, og har noe de kan bidra med for et bedre læringsmiljø. I den hektiske hverdagen, kan det for eksempel påpekes mer av en utfordrende atferd en elev har, og den negative effekten en enkelt elev har i klassen. Dette kommer fremfor å framsnakke den ressursen eleven har, og evaluere praksisen i skolen som kan føre til at elevens potensiale ikke blir brukt. Blant annet kan uformelle observasjoner og erfaringer nevnes. Her framkommer det at de språklige ressursene i et klasserom i liten grad utnyttes av lærere i undervisningen (Lunde & Aamodt, 2017, s. 48). Dette gjelder også i tilrettelegging.

Tilrettelegging kan skje på mange måter. Hvis en tar for seg det i selve undervisningsoppleggene, kan det for eksempel være viktig å ta utgangspunkt i alle kulturelle og språklige referanser som befinner seg i klasserommet. Følgelig inkluderes alle i klassen, slik at alle kan føle seg sett og anerkjente. Lunde og Aamodt (2017) påpeker at dette innebærer å imøtekomme elevenes behov for tilrettelegging.

For å få elever til å føle på anerkjennelse, trengs det også god, flerkulturell pedagogikk blant lærere i skolen. Axel Honneth (2007) påpeker at alle lærere som jobber i en mangfoldig skole trenger en flerkulturell pedagogikk for å kunne anerkjenne elevene.

1.3 Bakgrunn for valg av problemstillingen

I dette kvalitative studiet skal vi utforske hvordan krysskulturelle gutter opplever anerkjennelse i skolehverdagen. Studiens hovedfokus er på elevenes personlige opplevelser og erfaringer med inkludering, samt hvordan deres identitet blir anerkjent eller oversett i

skolesammenheng. Hvilke konsekvenser har dette for deres daglige skoleliv? Ved å belyse guttenes erfaringer, søker studien å bidra til en dypere forståelse av hvordan skolen som institusjon kan arbeide for å bedre tilrettelegge for et mangfoldig elevgrunnlag.

Vi ønsker å ta for oss elevenes egne opplevelser/erfaringer av inkluderingen i skolehverdagen. I metodekapittelet, som senere i oppgaven skal beskrives, kommer det fram at intervju skal benyttes for å besvare problemstillingen. På denne måten kan vi knytte deres erfaringer til teori/teorier.

Problemstillingen er som følgende: *Hvordan opplever gutter med krysskulturell bakgrunn anerkjennelse i skolen?* Det er mange årsaker til at vi har skrevet om dette temaet. Vi hadde først tenkt til å skrive om minoritetselever generelt sett og anerkjennelse av disse i skolehverdagen. Etter hvert landet vi derimot på å skrive spesifikt om gutter. En av hovedårsakene er at vi begge har erfaring fra den norske skolen, der vi ser at denne gruppen har større utfordringer med å tilpasse seg og finne tilhørighet. Det er flest gutter som synes skolehverdagen er vanskelig og som har utfordringer (Rogstad, 2016, s. 137). Ofte kan vi høre at denne gruppen også blir mer negativt omtalt i skolemiljøet. Dermed vekkes nysgjerrigheten i oss, og det har skapt engasjement i oss begge to. Teorien om anerkjennelse av Axel Honneth (2007) gir en forklaring av konsekvensene for fravær av anerkjennelse, noe vi har tenkt er en måte å finne ut om deres opplevelse av skolehverdagen. Vi er opptatte av deres egne opplevelser av anerkjennelse i skolen, og å gi dem en egen stemme, uavhengig av alle de stemmene vi hører i samfunnet. På denne måten kan vi muligens forklare noen av stereotypiene og fordommene som er knyttet til denne gruppen. Vi får også mer innsyn i om skolen som enhet kan ansvarliggjøres i ekskludering av denne gruppen. Når guttene påpeker hvilken praksis i skolen som anerkjente deres identitet, gir det oss innblikk i skolehverdagen til en sårbar gruppe. Skolen danner et grunnlag for hvordan du vil klare deg i samfunnet i framtiden. Anerkjennelse er en stor del av å skape et autentisk menneske.

1.3.1 Sentrale begreper

Flere sentrale begreper brukes gjennom oppgaven: minoritetsspråklige, flerspråklighet, flerkulturelle og krysskulturelle. Begrepet «minoritetsspråklige elever» blir definert i grunnskolen og videregående skole som «elever som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (Forskrift til opplæringslov, u.d). Selve begrepet «minoritet» betyr mindretall. Begrepet blir brukt for å beskrive en folkegruppe som er i mindretall av et lands befolkning. Skoler med minoritetsspråklige elever blir av både lærere og skolen også beskrevet som

flerkulturelle skoler. Det er fordi barn som ikke har norsk som morsmål har foreldre som har en annen etnisk bakgrunn, og dermed også en annen kultur (Seland, 2013, s. 199).

Flerkulturelle skoler kjennetegnes av å ha minoritetsspråklige elever. Det fungerer som en slags karakteristikk, da det skal fortelle noe om skolen (Hauge, 2014, s. 21). «Betegnelsen flerkulturell benyttes ofte beskrivende; rett og slett for å informere om at en del av elevgrunnet på en skole er minoriteter» (Hauge, 2014, s. 21).

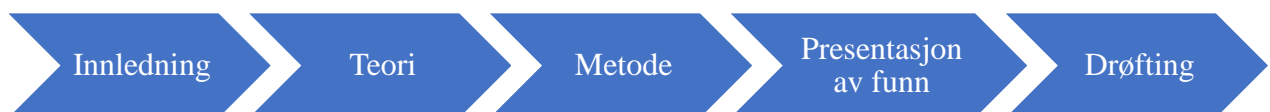
Flerspråklighet er betegnelsen på mennesker som har mer enn bare et språk. Elever som er flerspråklige veksler gjerne mellom flere språk. De bruker språkene enten i det daglige livet eller i spesielle settinger. Hauge (2014) hevder at elever som har innvandrerbakgrunn ofte blir omtalt med begreper knyttet til språk (s. 104). Disse kan blant annet være minoritetsspråklige, tospråklige eller flerspråklige (Hauge, 2014, s. 104). Begrepene kan ofte tolkes som misvisende, og de defineres sjeldent. Begrepet to- eller flerspråklige elever sikter til de som snakker et annet førstespråk enn norsk (Hauge, 2014, s. 104). Elever som derimot snakker norsk som førstespråk og behersker skoleengelsk, blir ikke omtalt som tospråklige (Hauge, 2014, s. 104).

Salole (2013) definerer krysskulturelle barn og unge som følgende: «Barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen» (s. 29). Begrepene krysskulturell, minoritet, flerkulturell, tospråklig og flerspråklig, blir brukt om hverandre i noen deler av oppgaven. Vi indikerer her at deltakerne er flerspråklige, minoriteter og påvirket av flere kulturer enn bare en.

Anerkjennelse og identitet vil også være sentrale begreper som blir brukt, og det vil bli satt søkelys på disse i teoridelen.

1.4 Oppgavens oppbygging

Figur 1: Oppgavens struktur



Figur 1 viser oppgavens struktur. I innledningen introduserer vi problemstillingen og samtidig hensikten med oppgaven. I teoridelen presenteres de relevante teoriene som danner grunnlaget for belysning av problemstillingen. Dessuten vil teoridelen inneholde aspekter ved minoritetslevers anerkjennelse i skolen, identitet, krenkelse, flerkulturell skole, mangfold og inkludering. Metodekapittelet forklarer tilnærmingen vi har valgt, og hvilken metode vi har valgt for datainnsamling, samt analyse. Deretter presenterer vi funnene i forskningsprosjektet. Til slutt kommer drøftingsdelen, der vi diskuterer våre funn i lys av teoriene som er brukt i denne oppgaven.

2 Teori

I dette kapittelet settes det søkelys på Honneths teorier om anerkjennelse og identitet. Disse er grunnleggende for analysen av funn i datamaterialet. Videre henvendes det til Jordet, som setter dette i en skolekontekst. Dessuten redegjøres det for identitetsbegrepet og interkulturell utdanningspraksis i skolen.

2.1 Anerkjennelsesteori

Axel Honneths anerkjennelsesteori er en teoretisk tilnærming som fokuserer på betydningen av anerkjennelse for individets identitet og sosiale integrasjon. Honneth skiller mellom tre sfærer av anerkjennelse: kjærlighet, rettferdighet og solidaritet. Disse formene for anerkjennelse representerer ulike aspekter av hvordan individer opplever å bli anerkjente av andre og samfunnet. Teorien bygger på ideer fra flere filosofer og samfunnsvitere, deriblant Hegel, som har hatt stor innflytelse på Honneth. Nedenfor i dette kapittelet vil disse sfærene, slik de er beskrevet av Honneth, bli utdypet og definert. Her refereres det først og fremst generelt til anerkjennelsesteorien.

Anerkjennelse handler her om at alle elever og deres foreldre skal bli møtt med anerkjennelse, respekt, likeverd og like rettigheter. På denne måten vil de utvikle selvrespekt. Hvis de føler seg respekterte og anerkjente, vil det danne grunnleggende muligheter for autonomi (Åmot & Skoglund, 2012). Med autonomi refereres det til filosofien, der ordet autonomi brukes om det som følger av dens egen indre lovlighet, uavhengig av påvirkning utenfra. Begrepet «autonomi» har flere betydninger, men det brukes ofte innenfor moralfilosofi. Her omhandler det en persons evne til å bestemme over sine egne handlinger og grunnlaget for sine handlinger (Sagdahl, 2005-2007). I denne oppgaven omtales det i relasjon til elevers mulighet til selvbestemmelse. Når det gjelder det solidariske i forhold til inkludering, er det viktig at vi verdsetter alle parter for deres unike bidrag til skolen og samfunnet. På denne måten vil vi

bidra med å inkludere de som en del av det solidariske fellesskapet. Dette er med på å svekke følelsen av «de» og «vi», men danner heller et «oss». Videre mener Honneth at manglende anerkjennelse kan føre til krenkelse, som setter spor i mennesker. Dette er relevant teori som oppgaven tar i bruk for å bedre forstå og tolke deltakernes utsagn.

2.1.1 Fravær av anerkjennelse

Når individet blir krenket i forhold til anerkjennelse, vil det ha en påvirkning. Depresjon og følelsen av avmakt er noen av bivirkningene av fravær av anerkjennelse og respekt (Åmot & Skoglund, 2012). Axel Honneths teori, som er inspirert av Kant, tilsier at for å kunne anerkjenne andre, må man være en autentisk person. Egeland (2015) definerer autenticitet om ideen som er fundert på frihet (s. 45). Det å være autentisk er knyttet til identitet, fordi det er muligheten til å være seg selv. Egeland (2015) skriver at det gjelder å finne sin unike identitet og realisere seg selv (s. 45). Dette er særlig relevant i oppgaven, da det danner grunnlaget for måten deltakerne har realisert seg selv på i skolen. Dessuten vitner det om hvilke måter strukturene, som i denne sammenheng er skolen, har bidratt til anerkjennelse og dermed identitetsdanning. Alle ønsker å opprettholde og å oppnå en autentisk identitet. Vi vet hvem vi er, og hva vi står for. For å oppnå det, trenger vi frihet. For at både spesialpedagogene, foreldrene og assistentene i skole og barnehage skal kunne anerkjenne hverandre, trenger de å være frie mennesker uten frykt for å bli ydmyket eller ikke bli akseptert for den de er.

Frykten for å skille seg ut, kan føre til at de vil ha mindre å si og ikke klarer å yte meninger som kan komme fellesskapet til gode. Den tankegangen bygger på Kant-moralsk filosofi, som har innvirkning på europeisk tenkning. Dette omfatter retten til å være seg selv, og sier at en må være fri nok til å si nei, for å kunne holdes moralsk ansvarlig for sine handlinger (Dalen & Svendsen, 2022).

2.1.2 Honneths ulike sfærer

Honneths teori om anerkjennelse tar utgangspunkt i Georg W.F. Hegels (1770-1831) tidlige skrifter. Begrepet anerkjennelse er opprinnelig Hegels filosofiske begrep (Schibbye, 2012). På bakgrunn av dette er han opptatt av at den motiverende drivkraften bak både individuelle og sosiale dannelsesprosesser er en anerkjennelseskamp (Jakobsen, 2013). Han bygger sin anerkjennelsesteori på oppfatningen om at alle mennesker har behov for å oppnå en autentisk og hel identitet. Dette vises best når Honneth beskriver hvordan det filosofiske prosjektet hans er innenfor den tradisjonen som han anser seg selv som en del av (Kermit, 2012). Dessuten

påpeker Mead (sitert i Honneth (2007)) at de tre sfærene og anerkjennelsesformene, nemlig kjærlighetsrelasjoner og vennskap, rettslig anerkjennelse og solidarisk tilslutning, resulterer i at individets subjektive autonomi vokser for hvert nivå av gjensidig respekt (s. 103).

Individets selvforhold blir dermed sterkere når de ulike anerkjennelsesformene får plass i personens opplevelser (Honneth, 2007, s. 103).

«Ifølge Honneths teori kan anerkjennelse knyttes til ulike sfærer: den private sfære (Kjærlighet), den rettslige sfæren (rettigheter) og den solidariske sfæren (kulturelt, politisk og arbeidsmessig felleskap)» (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20). I denne konteksten refereres det bestemt til alle de tre ulike sfærene: kjærlighet, rettslig og solidarisk.

«Kjærligheten» er et forhold av gjensidig anerkjennelse hvor det i første omgang er subjektens naturlige individualitet som blir bekreftet» (Honneth, 2007, s. 46). I kjærlighetssfæren er det, slik Honneth (2007) beskriver den, gjensidig anerkjennelse som danner grunnlaget for individets selvforståelse og selvtillit. Dette skjer gjennom emosjonelle bånd og relasjoner preget av omsorg og respekt. I konteksten av skolen og minoritetsgutters opplevelser av anerkjennelse, kan denne tilnærmingen belyse de ovennevnte aspekter.

Honneth (2007) skriver også at det viktigste er hvordan kjærlighetens anerkjennelsesrelasjon bidrar til dannelsen av rettspersonens selvbevissthet. Å betrakte kjærligheten som en viktig del av vår oppførsel, betyr at opplevelsen av å bli elsket er avgjørende for å kunne delta i det offentlige samfunnet (Honneth, 2007, s. 47). Honneth refererer til den moralske dimensjonen av kjærlighetsforhold. Han antyder at opplevelsen av å bli elsket og anerkjent for den man er, er en viktig del av å opprettholde en moralsk karakter og oppføre seg på en måte som er i tråd med samfunnets moralske normer og verdier.

Kjærlighetssfæren kan bidra til å skape et mer inkluderende læringsmiljø i skolen, der gutter med minoritetsbakgrunn opplever økt anerkjennelse, støtte og tilhørighet. Dette kan i sin tur bidra til deres trivsel og akademiske suksess.

Den rettslige sfæren handler om at de rettighetene elevene har på skolen blir ivaretatte. Rettsforhold og kjærlighetens anerkjennelse er fundamentalt forskjellige (Honneth, 2007, s. 117). Eksempelvis er den rettslige sfæren viktig i forbindelse med det deltakerne har mottatt av nødvendig bistand/støtte på skolen. Samtidig er de ulike sfærene med på å beskrive hvor mottakelige de ulike aktørene i skolen har vært for å støtte deltakerne når det har vært

forespørsel eller behov for en eller flere av disse sfærene. Forfatteren hevder at grunnen til at de to sfærene kan forstås som to former for det samme sosialiseringmønster, er at Honneth (2007) hevder at både Hegel og Mead har en manglende forståelse i forhold til den rettslige sfæren. Det er en sammensmeltning av den rettslige sfæren og den sosiale verdsettingen når det gjelder hvordan en persons rettigheter og status blir bedømt i samfunnet (Honneth, 2007, s. 120). Honneth hevder at den rettslige anerkjennelsen ikke skal være knyttet til status eller egenskaper hos individet, men som en rett hvert enkelt individ har. Når en person blir anerkjent, fører det ifølge Honneth (2007) tilsvarende til at det vedkommende opplever at hans eller hennes handlinger blir ansett som et uttrykk for autonomi som blir respektert av andre (s. 120).

Honneth (2007) fremhever at anerkjennelse og rettigheter er nært knyttet til hverandre. Ifølge forfatterne ovenfor, kan vi kun oppfatte oss selv som rettshavere hvis vi er klare over de gjensidige forpliktelsene individer har overfor hverandre innenfor samfunnet. Dette betyr at individet må gi andre den samme anerkjennelsen som de selv ønsker å motta, og dermed bli ansett som likeverdige og frie vesener. Dette kan bety at opplevelsen av den rettslige anerkjennelsen i skolen kan påvirke minoritetsgutters evne til å uttrykke seg selv og følge interesser og mål. Dette kan inkludere hvordan følelsen av å bli respektert og verdsatt av andre kan gi deltakerne våre en følelse av å tilhøre fellesskapet.

I forhold til den rettslige sfæren, hevder Honneth (2007) at rettigheter gjør oss i stand til å se andre i øynene og føle oss grunnleggende lik alle andre (s. 129). Rettigheter til å bli anerkjent som likeverdige individ og deltakere i samfunnet legger grunnlaget for egenrespekt. På denne måten danner anerkjennelse grunnlaget for individets selvrealisering, noe som reflekterer menneskets evne til å uttrykke seg fritt og handlekraftig i verden (Honneth, 2007, s. 185).

Når det gjelder den solidariske sfæren, mener Honneth (2007) at for at solidaritet skal kunne eksistere i det moderne samfunnet, må de sosiale forholdene være preget av likeverdig anerkjennelse mellom autonome og individualiserte individer (s. 138). Den solidariske sfæren i Honneths teori er av flere grunner viktig i forhold til vår oppgave om anerkjennelse av gutter med minoritetsbakgrunn i den norske skolen. Den solidariske sfæren fokuserer på sosial inkludering og anerkjennelse av ulike grupper og individer i samfunnet. I den solidariske sfæren vektlegges likeverdighet og respekt for alle mennesker. Dette er spesielt relevant når det gjelder minoritetsgutter, som kan oppleve diskriminering eller mangel på anerkjennelse på

grunn av sin bakgrunn. Å fremme en solidarisk skolekultur, kan bidra til å sikre at alle elever blir behandlet med respekt og verdighet.

Den solidariske sfæren understreker betydningen av myndiggjøring og deltakelse for å oppnå rettferdighet og likestilling i samfunnet. Dette kan oversettes til praksis i skolen ved å oppmuntre minoritetsgutter til å delta aktivt i skoleaktiviteter og beslutningsprosesser, og gi dem muligheter til å uttrykke seg selv og deres kulturelle identitet. En solidarisk skolekultur kan også bidra til å bekjempe diskriminering og urettferdighet i skolen. Ved å fremme verdier som inkludering, likeverdighet og respekt, kan skolen bidra til å skape et miljø der alle elever har like muligheter til å lykkes og føle seg verdsatte. Samlet sett er den solidariske sfæren til Honneth viktig i forhold til vår oppgave, fordi den legger vekt på verdier og prinsipper som er relevante for å fremme rettferdighet, likestilling og inkludering i skolen, spesielt når det gjelder minoritetsgutter med forskjellig bakgrunn. Symmetrisk verdsettelse av hverandre betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at andres ferdigheter og egenskaper får muligheten til å fremtre som betydningsfulle i fellespraksisen (Honneth, 2007, s. 138). «Slike relasjoner kalles «solidariske» fordi de ikke bare vekker passiv toleranse overfor andre personen, men også affektiv deltagelse i det som individuelt særegent hos ham» (Honneth, 2007, s. 138).

I denne konteksten kan Honneths teori om den solidariske sfæren være svært relevant. Teorien understreker viktigheten av å anerkjenne og verdsette hverandre på en gjensidig og symmetrisk måte, noe som skaper et miljø der alle individers ferdigheter og egenskaper blir betraktet som betydningsfulle for felles praksis. I dette tilfellet er det læring i skolen. Gjennom solidariske relasjoner, oppfordres ikke bare passiv toleranse, men også affektiv deltakelse i det som gjør hver enkelt person unik. Dette resonnerer med oppgavens problemstilling om anerkjennelse av gutter med minoritetsbakgrunn i den norske skolen. Dette legger vekt på verdien av inkludering, respekt og verdsettelse av mangfold. Å fremme solidariske relasjoner i skolen kan bidra til å skape et miljø der alle elever føler seg anerkjente, respekterte og inkluderte, uavhengig av deres bakgrunn eller særegenheter. Honneths teori om den solidariske sfæren kan gi et verdifullt rammeverk for å adressere utfordringene med anerkjennelse og inkludering i skolen. Honneth (2007) skriver at de samfunnsmessige forholdene, som vi har beskrevet med begrepet solidaritet, følgelig kan skape et miljø der individuell konkurranse, som er en form for sosial verdsetting, blir en problemfri prosess uten opplevelser av nedsettende behandling (s. 138). Dette utgjør kjernen i

Honneths teori om anerkjennelse. Å forholde seg fornuftig til seg selv gjelder bare de personene som vet at de konkret blir anerkjente av andre. De kan dermed kalles «frie» (Honneth, 2007, s. 237). Dette samsvarer med sosialpsykologiske perspektiver slik Honneth (2007) beskriver ut ifra referanse til andre forfattere.

Teorien tolkes i dette tilfellet som et rammeverk for å forstå hvordan individets streben etter anerkjennelse, som Hegel beskrev det, er forankret i konkrete sosiale og materielle forhold. Dette kan innebære å undersøke hvordan samfunnsmessige strukturer påvirker individets muligheter til å oppnå anerkjennelse, og hvordan denne kampen om anerkjennelse former samfunnet som helhet. Samfunnsteorien må ta utgangspunkt i ideen om gjensidig anerkjennelse. Dette innebærer at personer må lære å forstå hverandre fra hverandres synspunkter, for å oppnå sosiale forhold som er praktiske for dem selv (Honneth, 2007, s. 101).

Urettferdighet oppleves ikke som «innskrenkninger i de språklige kompetanser», slik det beskrives hos Habermas, men som skuffelser eller krenkelser i møtet med samfunnets institusjoner eller med andre subjekter. Slike skuffelser skaper moralske følelser, som f.eks. sinne, skam eller usikkerhet. Situasjonene oppleves nemlig ikke bare som urettferdige, men de truer samtidig menneskenes selvidentitet.

2.2 Krenkelse

Krenkelse er en opplevelse som gjør at en kan føle på utenforskap, og opplevelsen av å ikke være verken bra nok eller finne tilhørighet i et fellesskap. Det finnes ulike former for krenkelse, men i denne sammenheng markerer det urettferdighet og fravær av anerkjennelse. Jakobsen (2013) hevder blant annet at urettferdighet oppleves som skuffelser eller krenkelser i møtet med samfunnets institusjoner eller andre subjekter (s. 452). Dessuten skaper slike skuffelser og krenkelser moralske følelser hos individer, som blant annet skam, sinne eller usikkerhet. «Situasjonene oppleves nemlig ikke bare som urettferdige, men truer samtidig menneskenes selvidentitet» (Jakobsen, 2013, s. 452). Ethvert individs selvoppfatning er avhengig av den konsekvente bekreftelsen fra andre. Derfor er opplevelsen av ringeakt knyttet til en slik krenkelse som har potensiale til å svekke personens identitet (Honneth, 2007, s. 140). Det sistnevnte kan der igjen ha konsekvenser for individet, og dette skildrer Honneth (2007, s. 141) som følgende:

Når erfaringen av ringeakt signaliserer at anerkjennelse blir holdt tilbake eller nektet, må vi gjenfinne de samme sontringene i dette negative fenomenområdet som vi fant det positive fenomenområdet. Ved hjelp av sontringen mellom tre anerkjennelsesformer kan vi dermed systematisk fremheve like mange former for ringeakt, og forskjellen mellom disse må vurderes ut fra i hvilken grad de kan ryste en persons praktiske selvforhold gjennom å nekte personen anerkjennelse av bestemte identitetskrav.

Inndelingen som Honneth (2007) påpeker ovenfor resulterer i hvordan ringeakt er forankret i individets affektive opplevelser, på en måte som kan motivere til sosial motstand og konflikt, altså en kamp om anerkjennelse (s. 141). Dette kan deretter tolkes ut fra to forskjellige synspunkter. På den ene siden vil de tre ulike fravær av anerkjennelsesformene (sfærene) påvirke personens selvbylde negativt på ulike måter. På den andre siden vil det motivere personen til å kreve anerkjennelse der det har vært fravær av dette.

Individene som føler på krenkelse, har erfart å bli behandlet på en nedverdiggende måte eller uriktig av andre i samfunnet. Honneths (2007) skildring er hvordan subjektets selverdsetting blir redusert når individet ikke er i besittelse av det som er anerkjent som verdifullt av «andre» (s. 143). I denne sammenheng betegner vi skolen som institusjon som «de andre», og hvordan mangel på det verdifulle medfører krenkelse. Hva som blir sett på som ressurs både sosialt og faglig i skolen, kan for eksempel føre til at en ikke føler seg bra nok. Da kan en føle på utenforskap, fordi ens evner ikke er verdifulle eller ressurser i skolen. Jakobsen (2013) skriver at slike krenkelser finnes overalt i samfunnet, men at noen har dårligere forutsetninger til å uttrykke dem og bringe dem inn i offentligheten, som særlig er tilfelle med minoritetsgrupper (s. 452). Dette bekrefter ytterligere relevansen i problemstillingen i denne oppgaven, med tanke på våre deltakere, som er minoritetsgutter.

Honneth (2007) beskriver krenkelse for manglende anerkjennelse. Han hevder at de som føler seg urettferdig behandlet av andre, beskriver seg selv ved å bruke moralske begreper som krenkelse eller fornærmelse. Disse begrepene peker på former for respektløshet eller mangel på anerkjennelse (Honneth, 2007, s. 140). Her påpeker Honneth at krenkelse ikke bare trenger å være at en blir utsatt for fysisk vold, men det å ikke få anerkjent eller bli akseptert for den du er, er også en form for krenkelse. Videre vil det føre til at en kan føle på fornærmelse og mangel på godt selvbylde. Honneth mener at for å kunne føle sin identitet som verdifull, og å

ha en sunn identitet i samfunnet, må følelsen av krenkelse være fraværende. Motsetningen av det kan føre til at en person kan bryte sammen. Han påpeker at et menneskes selvoppfatning er avhengig av å bli anerkjent av andre. Å erfare respektløshet, er derfor knyttet til følelsen av krenkelse, som deretter kan resultere i et totalt sammenbrudd av individets identitet (Honneth, 2007, s. 140).

Jordet (2020) beskriver krenkelse som en form for patologien i skolen. Han forklarer at ordet patologi kommer fra det greske ordet pathos (følelser, smerte og lidelse). Det er et sentralt medisinsk begrep som betegner alle former for fysisk og psykisk lidelse (s. 5). Videre refererer Jordet (2020) til Lunde et al. (2016). Han beskriver krenkelse som opplevelsen av å bli fratatt følelsen av tilhørighet i et fellesskap, som innebærer opplevelsen av å være en betydningsfull person i fellesskapet, og muligheten til medvirkning. Når de sistnevnte faktorene ikke er til stede, kan følelsen av krenkelse være et faktum.

2.3 Identitet

Hvert enkelt individ definerer selv hvordan de beskriver sin egen identitet. Jordet (2020) påpeker at identitet-begrepet har nær slektskap med selv-begrepet. Han skriver at til tross for at de har mye til felles, er de likevel ulike begreper. Selv-begrepet er primært tilknyttet individets psykologi, mens identiteten i større grad lokaliseres i overgangen mellom enkeltindividet og den sosiale og kulturelle konteksten, og den samtidskultur individet lever sitt liv i (Jordet, 2020, s. 82). Det vil si at identitet er individets relasjon til seg selv og sine omstendigheter. Dessuten påvirkes og endres identitet av eksterne faktorer som samsvarer med kulturen og fellesskapet en tilhører.

Videre skriver Jordet (2020) at mennesker med en stabil og sammenhengende oppfatning av seg selv og sin identitet (selvfølelse) normalt sett vil ha en velutviklet og velfungerende identitet. Det er i den sammenhengen en opplever seg selv som en avgrenset person med bestemte og unike egenskaper, livshistorie og sin sosiale og kulturelle tilhørighet (Jordet, 2020, s. 84). De sistnevnte elementene får dermed bestemte normer, verdier og idealer, som medfører at mennesker skiller seg fra andre på ulike områder (Jordet, 2020, s. 84-85).

Jordet (2020) beskriver at motsetningen er at individet utvikler en utrygg jeg-identitet og lav selvfølelse. Dette vil føre til at individet fokuserer på andre identitetsnivåer og går i identitetsforhandlinger. Det vil resultere i at individet vil havne i en konflikt med hvem

de innerst inne er, og hvem de ønsker å være. Dermed blir individet mindre autentisk, altså seg selv. Derfor mener Jordet (2020) at det er viktig at skolen styrker jeg-identiteten hos elevene og verdsetter de kulturelle og sosiale rammene som individet selv verdsetter. Slik kan de gi rom for at det skal komme i sentrum, slik at det heller skal gis oppmerksomhet til dette, enn bedømmelse av uvesentlige mangler hos individet.

Han påpeker blant annet at en i det sosiale fellesskapet i skolen ikke skal nedvurdere egenskaper som individet identifiserer seg selv med. Det vil ha en negativ påvirkning på selvverdet hos individet. Følgelig vil dette være fruktbart for hvordan vi i vår rolle som forskere tolker deltakernes opplevelser av det å ha fått sine kulturelle og sosiale rammer verdsatt i skolen. Dessuten bygger det på teorien om identitetsskaping hos deltakerne. Det sosiale fellesskapet har en betydningsfull rolle innen identitet, særlig med hensyn til gutter med minoritetsbakgrunn.

Kari Spernes (2020) beskriver identitet som individets oppfatning av seg selv. Hun skriver at identitet kan forstås som hvordan individet oppfatter seg selv (Bø & Helle, 2002, s. 104). Ulike teoretikere forstår begrepet mellom to ytterpunkter. Det første ytterpunktet omtales og forstås som en kjerne i selvet. En persons identitet er noe dypt og grunnleggende som vanskelig lar seg forandre (Spernes, 2020, s. 77).

Det første ytterpunktet på identitet forstås som selvet, der det er dypt og grunnleggende. Noe har festet seg dypt i personenes identitet, som er nesten uforanderlig. Det preger personens eller individets identitet såpass sterkt at det er vanskelig å forandre.

Kari Spernes (2020) beskriver det andre ytterpunktet: «Det andre ytterpunktet er at identiteten er ustabil, skiftende og lett foranderlig (Brubaker & Cooper, 2020)» (s. 77). Her beskriver Spernes (2020) det andre ytterpunktet ved identitet, som ikke preger personens identitet så sterkt. Det er ustabil ved individets identitet, og dermed er den lettere foranderlig. Det vil si at ytre faktorer i fellesskapet kan være med på å forandre på den identiteten som er skiftende.

Spernes (2020) påpeker videre også at elever med innvandringsbakgrunn ofte ikke alltid får muligheten til å definere seg selv som den de er, og den identiteten som kun tilhører den enkelte. De kan heller bli oppfattet som representanter for en gruppe av samfunnet eller fellesskapet. Vi vil i denne oppgaven prøve å forstå identitet som en sammensetning av de

ulike beskrivelsene som er nevnte under teoridelen om identitet. Identitet er i denne oppgaven definert som oppfatning av seg selv og noe som preger hele mennesket. Den er dyptgripende, uforanderlig og henger sammen med hvordan man oppfatter sine likheter og ulikheter i fellesskapet.

I overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold fra Utdanningsdirektoratet (LK20) står det at: «Skolen skal gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring, og bidra til at hver elev kan ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Læreplanen understreker her at det er gjennom inkluderende og en felles ramme der skolen skal gi rom for mangfold. Elevene skal få kjennskap til hvordan vi skal leve sammen med ulike perspektiver og holdninger. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar med å forme deres identitet. Et godt skolemiljø er når anerkjennelse av ulike identiteter praktiseres. Et godt samfunn er bygget på et inkluderende og mangfoldig fellesskap. I skolen skal det være rom for alle ulikheter, og elevene skal få identitetsutvikling gjennom et inkluderende skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 13).

Bekkevold og Kjørven (2020) setter søkelys på hvordan identitet til individer med innvandringsbakgrunn foregår. De har ofte ett ben i to ulike kulturer, og de må forholde seg til begge kulturene, som i noen tilfeller gjensidig utelukker hverandre.

De trekker fram et viktig element i artikkelen, nemlig at visse personer med minoritetsbakgrunn aldri føler at de er helt norske, uansett hva de gjør. Forfatterne i denne vitenskapelige artikkelen mener oppvekst mellom to kulturer til tider kan være utfordrende for individer. De er tidvis i identitetsforhandlinger og identitetskamp. Selv om artikkelen beskriver en serie, kan det likevel knyttes til vårt forskningsspørsmål om gutter med innvandringsbakgrunn i Norge. Det er mange med innvandringsbakgrunn, uavhengig av kjønn, som kan kjenne seg igjen i de identitetskampene en har med seg selv, og hvordan minoriteter hele tiden prøver å integrere seg i begge kulturene en er en del av.

2.3.1 Interkulturell læring som det ideale

Begrepet «interkulturell» er sammensatt. «Inter» betyr gjensidig avhengighet, interaksjon og meningsutveksling. «Kultur» betyr gjenkjenning av verdier, livsstil og symbolske

representasjoner mennesker refererer til i sine relasjoner med andre (Børhaug & Helleve, 2016, s. 32). Det betyr altså å oppdage og å forholde seg til kulturelle forskjeller på en konstruktiv måte, som beskrevet hos Utdanningsdirektoratet. Eklund formulerer det slik: «En skole for andre» eller «En skole for alle» (Eklund, 2008). Det er særlig relevant for oppgavens formål, da det illustrerer at skolen skal være for alle, uansett hvem du er og hvor du kommer fra. En skal overvinne sosial ulikhet innen norsk skole, som er med på å reproducere forskjeller i utdanningssystemet. «Vi har vist at klassebakgrunn, kjønn og etnisitet har stor betydning for utdanningsvalg, og at effektene i stor grad er stabile over tid» (Hansen & Mastekaasa, 2010, s. 15). Med effektene refereres det her til effektene av klassebakgrunn, kjønn og etnisitet. Westrheim og Tolo (2014) påpeker dessuten at elever med innvandrerbakgrunn ikke bare har store ambisjoner om høyere utdanning, men at de også arbeider mer med lekser enn sine medelever (s. 74). Samtidig øker tallet for norskfødte elever med innvandrerbakgrunn som tar utdanning ved høyskole eller universitet (Westrheim & Tolo, 2014, s. 84).

Interkulturell læring er en pedagogisk retning som setter søkelys på å jevne ut forskjeller og legge til rette for at flere skal kjenne seg igjen i det utdanningssystemet de er i. Tanken er at vi skal lære av hverandre. Det er viktig at vi ikke snakker om «dem» og «oss», men at alle er inkluderte i hverdagstalen og undervisningseksempler. Alle klasserom er flerkulturelle, sier Kamil Øzerk, ikke først når en innvandrer er til stede (Øzerk, 2008). Dette er relevant i forhold til oppgavens problemstilling. Har deltakerne, som er av minoritetsbakgrunn, registrert å ha kjent seg igjen i undervisningen og måten den har blitt presentert på? Det vil si: Har skolen «lært av dem», og har de vært ressurser som følge av deres minoritetsbakgrunn?

Etnosentrisme betyr at det bare er vår kultur eller majoritetens kultur som er det riktige. I norsk skole er det ofte barn med ressurssterke foreldre som kjenner seg igjen i undervisningen. Det er ofte den norske tradisjonen som gjenspeiler seg i et klasserom. Øzerk (2008) skriver om at undervisningen må bygge mer på elevens erfaringer. Han skriver om ønsket om at alle blir delaktige og medansvarlige for skolens læring. Samfunnet har utviklet seg, og flere med forskjellige bakgrunner har kommet til Norge. Disse må få ta del i samfunnet og føle seg «hjemme».

Banks nevner CivilRight Movement som starten på den multikulturelle læringen (Banks, 2008). Videre forteller Banks (2008) om interkulturell læring, som Eklund (2000) også har

drøftet. Begge vektlegger viktigheten av at etnosentrisme og stereotype holdninger må overvinnes. Studentene burde utdannes til å «bli» demokratiske, så vel som samarbeidsvillige og inkluderende mennesker. Ofte blir eksemplene i et klasserom hentet fra den norske kulturen eller tradisjonen, som er majoriteten. Dette resulterer i at mye av undervisningen i skolene foregår på majoritetens premisser. I lys av Banks' (2008) teori om flerkulturell pedagogikk, kan dette tolkes som diskriminering av elever med en annen bakgrunn enn majoritets elever. Flerkulturell pedagogikk består av fem dimensjoner, som Banks (1993; 2015) har etablert. De fem dimensjonene er: (1) innholdsinnsett; (2) kunnskapsskapingens prosess; (3) reduksjon av fordommer; (4) en rettferdig pedagogikk; og (5) en styrkende skolekultur og sosial struktur (Banks, 1993; 2015). Den første dimensjonen handler om at eksempler og innhold i undervisningen bør basere seg på et repertoar som stammer fra ulike kulturer, og som representerer ulike verdier (Børhaug & Helleve, 2016, s. 19). Den andre dimensjonen fokuserer på å belyse hvordan kunnskap blir presentert og forstått i lys av underliggende kulturelle antagelser. Den tredje dimensjonen omhandler lærerens rolle i å anvende metoder og tilnæringer som tar hensyn til ulike kulturelle læringsstiler. Den fjerde dimensjonen innebærer at lærere aktivt må redusere fordommer, og da spesielt kulturelle fordommer. Til slutt omfavner den femte dimensjonen en pedagogisk tilnærming som har inkludering som en kjernefunksjon (Børhaug & Helleve, 2016, s. 19-20).

Banks (2008) skriver at etniske minoriteter over hele verden (og den vestlige verden) opplever diskriminering, og at de blir ansett som «det andre», på grunnlag av deres kulturelle, språklige, religiøse og verdimeslige forskjeller (s. 132). Det vil si at undervisningen som foregår i norske klasserom er tilpasset majoriteten. Minoritets elever kan falle av, da de ikke kjenner seg igjen i det som blir presentert. Dessuten har disse minoritetene behov for å understreke sin etniske identitet, og dermed utvikler de svak tilknytning til nasjonalstaten (Banks, 2008, s. 131). For å unngå denne typen diskriminering, kan en ta utgangspunkt i anerkjennelsesteorien til Honneth. En måte å få det til, ifølge Axel Honneth, er å vektlegge at inkludering, respekt og anerkjennelse har mye å si for hvordan vi ser oss selv (Skoglund og Åmot, 2012). Dette er tett knyttet opp mot rettferdig behandling og tilrettelagt undervisning. Mer bestemt er dette relevant for hvordan vi kan forstå deltakernes besvarelser, og i hvilken grad undervisningen var tilpasset deres behov. Med behov refereres det i dette tilfellet til språklig, religiøs eller kulturell bakgrunn, slik Banks (2008) skildrer det.

2.3.2 Stigmatisering av elever med minoritetsbakgrunn

Fangen og Lynnebakke (2014) påpeker at det er viktig å ikke bare adressere mestring og utdanningsnivå, men også stigmatiseringen av elever med minoritetsbakgrunn. Dette skjer også gjennom utdanningssystemet og skolen som institusjon. Forfatterne argumenterer for at vi må legge mer vekt på trivsel og velvære for denne gruppen, samt det ansvar majoriteten har i denne sammenhengen. Hvordan blir minoritets elever behandlet av de som har ansvaret for utdanningen, som for eksempel lærere? Har disse elevene et godt forhold til andre elevgrupper? Etnisitet forsøkes ofte gjort relevant i situasjoner der det ikke burde være det. Følgelig fører dette til «avoiding» (unngåelse), hvor minoritetsgruppen distanserer seg fra majoriteten for å unngå stigmatisering. Alternativt jobber de hardere for å oppnå en bedre livssituasjon og status i samfunnet (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 50). Det kan også være at elevene opplever «konfrontering», der de tør å si fra om urettferdigheten de opplever. Dette krever mye energi og ressurser, noe som ikke er tilgjengelig for alle i elevgruppen. Det kan resultere i at noen gir opp, i stedet for å kjempe mot forskjellsbehandlingen.

Ifølge Fangen og Lynnebakke (2014), bruker elever med minoritetsbakgrunn mekanismer som «avoiding» (unngåelse), «working harder» (jobbe hardere), og «confronting» (konfrontering) (Fangen & Lynnebakke, 2014). Unngåelse er ifølge forfatterne den mest defensive strategien unge folk med minoritetsbakgrunn velger å ta i bruk når de opplever ekskludering (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 51). Strategien er knyttet nærmere til emosjonell opphisselse og plagsomhet. Her forsøker ikke individene å endre situasjonen eller miljøet, men de unngår settinger for å forhindre negative stereotypier. Det er viktig å påpeke at den vanligste unngåelsesstrategien ikke er komplett unngåelse, men selektiv unngåelse av noen arenaer av livet, for eksempel hvem en sosialiserer seg med (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 51).

Den andre strategien, å «jobbe hardere», kan assosieres med et perspektiv om at en trenger å gjøre noe ekstra. Utgangspunktet anses ikke å være likeverdig for personer med etnisk majoritets- og etnisk minoritetsbakgrunn (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 53). Det kan for eksempel være et syn på at det trengs mer utdanning eller ferdigheter for å oppnå de samme mulighetene som personer med en etnisk majoritetsbakgrunn. Informasjonen man får kan være sentralt i ens forventninger til fremtidig ekskludering, og derav ens langsiktige strategi for å unngå utelukkelse (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 53).

Den siste strategien går ut på konfrontasjon, som betyr å konfrontere fordommene og iredsetting av disse. Vellykket tilpasning av stigmatiserte personer oppnås vanligvis ikke uten en pris (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 54). De påpeker at å prøve å påvirke andres fordommer krever tidsforpliktelser, penger, energi og andre ressurser. Dermed er det ikke en strategi som er tilgjengelig for alle (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 54). Enkelte unge mennesker fra etnisk minoritetsbakgrunn som bruker direkte konfrontering som strategi, virker spesielt «ressurs-privilegerte». Å konfrontere skoleansatte gjentatte ganger under mange år, slik en av informantene til Fangen og Lynnebakken (2014) gjorde, krever utholdenhet og tillit som kanskje ikke alle har. Kostnadene ved slike handlinger kan variere for ulike individer (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 54).

Goffman (2009) identifiserer tre typer stigma: 1. «Fysiske avvik», som omfatter synlige fysiske defekter, 2. «Personlige feil», som inkluderer karakterbrister eller avvikende interesser, og 3. «Kulturelle eller etniske stigma», som ofte er assosiert med rase, etnisitet og religion (Goffman, 2009, s. 46).

Hans teori fokuserer på samfunnets reaksjon på individer som avviker fra normene på måter som oppfattes som uønskede eller underordnede, og hvordan dette påvirker deres sosiale identitet.

Det som er relevant for dette studiet, er det som handler om tilhørighet til bestemte raser, nasjonaliteter eller religioner, og hvordan disse oppfattes som fremmede eller underordnede. Goffmans teori er sentral for å forstå hvordan stigma fungerer som en mekanisme som kan begrense individers selvoppfatning, sosiale interaksjoner og muligheter. For krysskulturelle gutter i norske skoler, kan teorien belyse hvordan etniske og kulturelle forskjeller kan føre til stigmatisering og marginalisering. Dette kan arte seg som alt fra direkte diskriminering til mer subtile former for eksklusjon, noe som understreker behovet for inkluderende utdanningspraksiser som motvirker stigmaets negative effekter.

Dette inkluderer stigma rundt etniske minoriteter eller religiøse grupper, og hvordan deres identitet blir oppfattet i bredere sosiale kontekster. Denne teorien bidrar til å skape forståelse rundt hvordan stigma fungerer som en kraftig sosial mekanisme som påvirker individers selvbilde, deres sosiale interaksjoner og muligheter i samfunnet. Stigma kan føre til at personer ekskluderes fra viktige sosiale, økonomiske og utdanningsmessige muligheter, noe som kan ha langvarige effekter på deres liv og velferd.

2.3.3 Minoritet, minoritets elever og morsmål

Spernes (2020) mener at minoriteter er de som er i mindretall i samfunnet. Når det er snakk om minoriteter, er det også naturlig å snakke om majoriteten. Begrepet majoritet beskriver en gruppe som er flertallet i motsetning til minoritetene. Grupper oppstår i relasjon til hverandre. Dermed er det uaktuelt å snakke om en minoritet, uten samtidig å snakke om en majoritet (Spernes, 2020, s. 140). Det vi kan si om majoritets elever, er at de besitter definisjonsmakten, fordi de legger premissene for innholdet (s. 141). Med innhold refereres det her bestemt til undervisning i skolen, og det innholdet som blir presentert for elevene.

Begrepet minoritet blir brukt om elever med en annen språklig eller kulturell bakgrunn enn den tradisjonelt norske, som er majoriteten (Spernes, 2020, s. 140). Med andre ord brukes minoritetsbegrepet om elever som har innvandrerbakgrunn. Det er ikke avhengig av om disse elevene forstår eller snakker språket fra foreldrenes opprinnelsesland (Spernes, 2020, s. 141). Spernes beskriver begrepet minoritets elever synonymt med minoritetspråklige elever, som ofte blir brukt i skolen for å beskrive denne elevgruppen, der både morsmålet deres og den kulturelle bakgrunnen er i mindretall i forhold til majoriteten. Spernes (2020) påpeker også at en elev som blir definert som tospråklig er en som har etablert sitt morsmål, og som deretter lærer et nytt språk i tillegg til sitt morsmål.

Videre hevder Spernes (2020) at det av og til er nødvendig å gruppere individene i samfunnet. Inndeling av grupper gjør det enklere å sette ting i system. Slik kan en få oversikt over grupper i samfunnet. Når elever i skolen blir omtalt som minoriteter, kan de dermed også bli oppfattet som representanter for en gruppe. I enkelte situasjoner eller tilfeller er det derimot ikke alltid naturlig å påpeke det.

Spernes skriver at: «Elevene må få definere seg selv både når det gjelder språktilhørighet, språkkompetanse samt kulturell og religiøs tilhørighet» (Spernes, 2020, s. 155). Med dette mener Spernes (2020) at det er nødvendig å tenke gjennom bruken av disse begrepene i skolen. Elevgruppen kan oppfatte bruken og hva som legges i disse begrepene som negativt. Hvordan begrepene brukes, har stor betydning for hvordan de vil tolkes. Det skal ifølge henne være opp til elevene å bestemme hvordan de vil definere seg selv, og ikke opp til aktørene i skolen. Det er derimot i mange tilfeller majoriteten som sitter igjen med definisjonsmakten.

Hun mener videre at maktforholdet ikke vil forandre seg ved å bytte ut disse begrepene med andre eller nye begreper. En bevisstgjøring av hvordan denne elevgruppen omtales i skolen er derimot viktigere. Hun påpeker at dersom alle blir omtalt i et «vi» på skolen, kan det bidra til et mer inkluderende læringsmiljø.

2.3.4 Krysskulturelle barn i skolen

Salole (2013) beskriver krysskulturelle barn som en sammenfattende betegnelse på barn som vokser opp med flere innflytelser fra flere kulturer (s. 29). Krysskulturell er den unike sammensmeltingen av verdenssyn, som er hovedkjernen i disse barnas oppvekst og utvikling. Oppvekstprosessen for krysskulturelle barn kan sammenlignes med blanding av farger. Når to primære farger blandes, dannes det en ny farge. Ved å blande rødt og blått, får en for eksempel lilla. Når det er dannet en ny farge, vil det være umulig å ekstrahere den ene opprinnelige fargen fra den andre, fordi en ny farge har oppstått. Slik er det også med krysskulturelle barn. De er preget av påvirkning av to kulturer i en betydelig del av barndommen. På grunn av deres oppveksterfaringer, får de også en individuell miks med ulik dosering av de ulike kulturene de blir påvirket av (Salole, 2013, s. 29). Den underliggende årsaken til en slik oppvekst hos krysskulturelle barn, er at det har skjedd migrasjon, bevegelse og flytting på tvers av landegrenser, som har ført til at en blir et krysskulturelt barn.

Deltakerne våre i denne oppgaven er alle født i Norge. De kan derimot også betegnes som krysskulturelle barn, fordi de er påvirket av to ulike kulturer i den delen av barndommen som har betydning for erfaringene de har med seg, og hvordan de er som enkeltindivider. Selv krysskulturelle barn er vokst opp i forskjellige hjem med ulike verdisyn og kulturer. De er også unike som alle andre, og de er representanter for seg selv, og ikke for en gruppe. Salole (2014) skriver følgende: «Hjemland og kulturtilhørighet er for mange krysskulturelle barn noe relativt og subjektiv. Nasjonalitet og etnisitet er ikke noe relativt og omskiftelig, men heller ikke bestandig relevant for hvem de er!» (Salole, 2013, s. 33).

2.4 Mangfold og inkludering i skolen

Ifølge Westrheim og Tolo (2014), er skolen kanskje den ene felles institusjonen vi har for alle i Norge. Alle barn har rett til skolegang, og uansett bakgrunn er foreldrene pliktig til å sende barna sine på skolen. Likevel er det ikke garanti for at skolen oppleves som inkluderende for alle, på bakgrunn av at elevenes tilhørighet og behov varierer. Skoleledere og lærere mangler kompetanse for å kunne ha en inkluderende undervisning som er basert på å skape rom for fellesskap for mangfoldet som eksisterer i samfunnet. «I Norge har alle barn rett til skolegang,

men er opplæringsloven og skolejussen i takt med en flerkulturell skolevirkelighet?»
(Westrheim & Tolo, 2014, s. 20).

I dagligdagse skolesituasjoner kan det være hindringer og utfordringer for å kunne gi rom for kulturelle erfaringer fra elevene i klassen, og å kunne gi rom for mangfoldighet. Dette stammer ifølge Westrheim og Tolo (2014) fra en mangel på kompetanse hos aktørene som jobber i skolen. Blant annet trenger lærere å lære ny kunnskap om hvordan de skal fremme ulike meninger, følelser, verdier og ulike kulturverdier hos elevene. Dette er også en forutsetning for at aktørene i skolen skal arbeide i tråd med formålsparagrafen i skolen. Sistnevnte gjelder også når lærere skal jobbe ut ifra et kritisk flerkulturelt perspektiv, der de vet hva det faktisk innebærer at elevene kommer fra ulike kulturer, og hvordan de skal kunne fremme mangfoldets erfaringer. Mangelen på denne kunnskapen om mangfoldighet og bevisstheten rundt det, kan ifølge Westrheim og Tolo (2014) føre til at ulike kulturuttrykk blir ignorert. Det kan igjen føre til at barn og unge blir assimilerte inn i den norsk-dominerende skolekulturen. Videre påpeker Westrheim og Tolo at mennesker ikke kan være som trær som har røtter. Mennesker har føtter og klarer å forflytte seg og tilpasse seg. Med nye nettverk påvirkes også deres identitet på godt og vondt. Dette inkluderer opplevelsen av tilhørighet til det du har forlatt, og opplevelsen du får med det nye du møter.

I overordnet del: Demokrati og medvirkning LK20 står det at: «Alle deltakere i skolefellesskapet må utvikle bevissthet om både minoritets- og majoritetsperspektiver og skape rom for samarbeid, dialog og meningsbrytning. Arbeidet med å dyrke mangfoldet på den ene siden og inkludere den enkelte på den andre krever et bevisst verdisyn og utøvelse av profesjonelt skjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Her setter læreplanen søkelys på viktigheten av bevisstgjøring av aktørene i skolen. Disse må ivareta minoritetsperspektiver, og det skal jobbes med å dyrke arbeidet med mangfoldet og gi rom for å ha et bevisst verdisyn på mangfoldet som er i skolen. Å kunne inkludere alle i et «oss», er noe som bidrar til at det er rom for mangfoldet. Samtidig føler de på å tilhøre skolen. Videre skal minoritetene eller mangfoldet oppleve at deres verdier blir sett, lyttet til og møtt med respekt i det daglige arbeidet med faglige og sosiale læringsmål i skolen.

2.5 Kulturell og sosial kapital i skolen

Den kulturelle og sosiale kapitalen er ifølge Bourdieu (1995; 1996) en viktig forutsetning for at individer skal lykkes økonomisk og sosialt i et samfunn (s. 154, s. 60). Arntzen og Eriksen (2019) påpeker, ved å henvise til Bourdieu (1986), at den kulturelle kapitalen omfatter personlige erfaringer, «tilgang på kulturressurser og den institusjonaliserte verdi som følger av suksess i utdanningssystemet» (s. 402). Dessuten utvikles den kulturelle kapitalen gjennom dannelsen som befinner seg innad i familien, men også av påvirkning av eksterne faktorer, som det sosiale og kulturelle mennesket vokser opp i og gjennom deltakelsen i utdanningssystemet (Arntzen & Eriksen, 2019, s. 402). Disse faktorene er, ifølge Bourdieu (1995; 1996; 1986), noe som påvirker individet i den grad at de kan bidra til muligheter og begrensninger. I dette tilfellet refererer vi til mulighetene og begrensningene i skolen. Kulturell kapital er i tillegg også den kunnskapen individene har og mestrer av de ulike kulturelle uttrykksformene som har status i samfunnet (Bourdieu 1995; Gitz-Johansen, 2006).

Den sosiale kapitalen er på den andre side akkumuleringen av faktiske eller potensielle ressurser knyttet til eierskapet av et varig nettverk av institusjonaliserte relasjoner, gjensidig bekjentskap og anerkjennelse - med andre ord, tilhørighet i en gruppe (Bourdieu, 1986, s. 21). Institusjonaliserte relasjoner refererer i denne sammenheng til de relasjonene som er etablerte og formaliserte i samfunnet, slik som skoler, organisasjoner og andre sosiale strukturer. Den sosiale kapitalen er avhengig av tillit til og fra andre i den sosiale strukturen. Dessuten er samspillet i den sosiale strukturen viktig for å fremme selvbildet hos individet. Her er andre begreper også sentrale, slik som medvirkning. Dette er muligheten til å bestemme og påvirke andre i nettverket eller gruppen en er medlem i.

Spernes (2020) påpeker at Bourdieus beskrivelse av kapitalbegrepet er hvordan den dominante kulturen i et samfunn gir de ulike kulturene verdi. Den som har kapital, er den som har makt over den som ikke har den riktige kapitalen i samfunnet. Dette er noe som gjenspeiler seg også i utdanningssystemet, der det som vektlegges og favoriseres som regel er majoritetens erfaringer, kunnskaper, verdier og normer. Dette bidrar til å opprettholde sosiale klasseforskjeller i skolen. «Majoriteten har symboler som språk, kultur og ulike kulturgjenstander som setter dem i stand til å bekrefte egne verdier, samtidig som dette kan overkjøre og undertrykke minoriteter» (Lunde & Aamodt, 2017 s. 25).

Skolens forventninger og verdsetting av hva som blir ansett som verdifullt i forbindelse med sosial og kulturell erfaringsbakgrunn hos elevene, er tilrettelagt majoritetsbefolkningens middelklasse fremfor minoritetsgrupper (Gitz-Johansen, 2006). Det vil si at formålet til skolen blir mer tilrettelagt den største målgruppen, som er flertallet av elevene. Dermed har elever med lavere sosial og kulturell kapital mindre forutsetninger for å mestre skolen.

Jordet (2020) påpeker at lærere i skolen må bygge en bro mellom elevenes subjektive livsverden og skolens faglige verden. Det skal skapes en forbindelse mellom barnets subjektive livsverden. Det vil altså si å ta utgangspunkt i barnets tanker, forestillinger og følelser som har sine røtter i deres livserfaringer fra den sosiale og kulturelle bakgrunnen. Å ta utgangspunkt i elevens sosiale og kulturelle kapital i skolen, mener Jordet (2020) vil bidra til mer meningsfull læring. Dette vil føre til at elevene blir mer engasjerte og skolemotiverte.

2.6 Interseksjonalitet

Interseksjonalitetsbegrepet brukes generelt sett for å betegne konstitueringen av sosiale kategorier, slik som kjønn, seksualitet, klasse, rase og etnisitet (Gressgård, 2013, s. 64). En mer direkte og forenklet formulering, vil være å si at interseksjonalitet, slik Gressgård (2013) også påpeker, er samspillet mellom kjønns- og raseforskjeller (s. 64). Dessuten er det en generell enighet om at interseksjonalitet innebærer en tilnærming til samspillet av sosiale kategorier som ikke reduserer kompleksiteten. Interseksjonalitetsbegrepet betyr de komplekse, ikke-reduserbare og varierende virkningene av ulike kategorier som krysser hverandre i spesifikke historiske kontekster (Gressgård, 2013, s. 63).

Gressgård (2013) hevder at interseksjonalitetsdebatten har en betydelig sammenheng med den internasjonale debatten om multikulturalisme og anerkjennelse. Denne er rotfestet i politisk filosofi. Koblingen er relevant for denne masteroppgaven, da den bidrar til en dypere forståelse av hvordan ulike identitetskategorier samhandler og påvirker individets opplevelser innenfor et multikulturelt samfunn. Ved å integrere perspektiver fra multikulturalismens og anerkjennelsens debatter, kan interseksjonalitetsdiskursen gi verdifull innsikt i hvordan politiske, sosiale og kulturelle rettigheter tildeles og anerkjennes i forskjellige samfunnslag.

Dette ser vi på som særlig relevant for vår undersøkelse, ettersom den tar for seg hvordan krysskulturelle individer opplever anerkjennelse og inklusjon i utdanningssystemet. Ved å

anvende et interseksjonalt perspektiv, kan vi mer detaljert analysere hvordan overlappende sosiale kategorier, som etnisitet, kjønn og klasse, samvirker for å forme individets erfaringer og muligheter i skolen. Dette tillater oss å identifisere deltakernes spesifikke barrierer og støttemekanismer som eksisterer i skolesystemet. Rostens (2015) forskning viser at jentene ofte blir oppmuntret og støttet i skolen og samfunnet, fordi det er en antakelse om at de må veiledes bort fra de tradisjonelle kjønnsrollene de har med seg hjemmefra. På den andre siden opplever minoritetsguttene at de blir dempet eller tilsidesatt, noe som fører til en følelse av avvisning. Ifølge Rosten (2015), fører dette til at mange av jentene lykkes i utdannelsen og oppnår en middelklassestatus med stabil inntekt. Mange av guttene finner man derimot fortsatt i områder som Furusetsenteret. Rosten (2015) hevder at jentene har mer aksept i storsamfunnet, samt skolen, og at de møter på mer begrensninger i form av sosial kontroll innen det flerkulturelle miljøet. Guttene opplever en større frihet på Furuset, hvor de slipper å møte den avvisningen de ofte støter på i andre deler av byen, som politikontroller, skjeve blikk fra lærere, eller nektet inngang på utesteder. Furuset fungerer som et tilfluktssted for dem. Ettersom de ikke fullt ut aksepteres som norske, har de gjort dette området til sitt eget.

Dette fenomenet kan knyttes til begrepet interseksjonalitet, som hjelper oss å forstå hvordan ulike former for diskriminering og identiteter krysser hverandre. For krysskulturelle gutter i den norske skolen, bringer dette frem viktigheten av anerkjennelse i et samfunn hvor de møter overlappende utfordringer basert på etnisitet, kjønn og ungdomskultur. Mangelen på anerkjennelse i bredere sosiale sammenhenger, fører til at de søker og skaper egne rom hvor deres identitet og tilhørighet kan bekreftes og respekteres. De flerkulturelle miljøene blir slike rom, et sted hvor de kan uttrykke seg fritt, uten frykt for stigmatisering eller eksklusjon.

3 Metode

Vi har av hensiktsmessige årsaker valgt å bruke kvalitativ metode. Det er fordi vi tenker at denne metoden passer problemstillingen vår i større grad. Ved å intervju noen få minoritetsgutter i vår forskningsoppgave, vil vi finne ut av deres erfaringer i forhold til vår problemstilling. Her er det mulighet for å la dem begrunne sine svar og svare utdypende i forhold til anerkjennelse og inkludering.

Vi er klare over at vårt valg av problemstilling og metode ikke er helt nøytralt. Dette har med vår bakgrunn å gjøre, både i forhold til yrkesbakgrunn og etniskbakgrunn. Likevel anser vi

ikke denne begrensningen som en ulempe. Dessuten kan dette bidra til å hjelpe oss å se ting fra flere synsvinkler. Dette gjelder både i relasjon til gjennomføring og tolkning av funnene.

Fordeler og ulemper kan en finne ved både kvantitativ og kvalitativ metode. «Den store fordelen med kvantitativ metode er at man lettere kan generalisere» (Fekjær, S.B, 2016, s. 15). Det betyr at det kan være gyldig også i større grupper, men når en intervjuer noen få personer vil en få en annen type informasjon som kan ha implikasjoner og nytte. Dette er avhengig av hva en bruker informasjonen til. Det er allikevel viktig å understreke at siden denne forskningen ikke har mange deltakere, er det ingen garanti for at det vi har funnet er gyldig for flere (Fekjær, 2016, s. 15). Fekjær (2016) hevder videre at: «Med små utvalg er det alltid en fare for at de man har snakket med representerer unntaket og ikke regelen» (s. 15). Selv om det er en fare for at de vi intervjuer kan være unntaket, velger vi allikevel å fortelle deres historie gjennom en forskningsoppgave. Vi ser verdien i det deltakerne forteller som betydningsfullt til vår problemstilling.

Et hovedskille mellom kvalitative og kvantitative metoder, er at det innenfor kvalitativ metode er data som samles inn som tekst. Det er rom for fortolkning av forskeren (Fekjær, 2016). Dessuten setter denne oppgaven søkelys på å utforske hva de utvalgte deltakerne har å si, og ikke hva alle eller flertallet mener om de spørsmålene vi stiller. Det har verdi i seg selv at vi kvalitativt kan undersøke de få deltakernes opplevelse og erfaring, heller enn å vise en kvantitativ oversikt over flertallets erfaringer. I denne oppgaven retter vi fokuset mot å tilegne oss dybdeforståelse gjennom intervjuer. Vi ønsker å belyse problemstillingen og få svar gjennom intervju, der interessen er å undersøke guttenes meninger rundt strukturene i skolen. Metoden vår kan gi tilstrekkelige svar på disse spørsmålene (Fog, 1999)

3.1 Vitenskapelig tilnærming

Vi ønsker å rette søkelys mot minoritetspråklige gutters stemme og erfaringer av anerkjennelse i skolen. Vår vitenskapelige tilnærming er hermeneutisk vitenskapsteori. Hermeneutikken er forankret i sosialkonstruktivisme, i den forstand at verden «konstrueres i en eller annen forstand på grunnlag av det folk snakker om, argumenterer og skriver om verden» (Kvarv, 2014, s. 136). Hermeneutikk korresponderer med sosialkonstruktivisme, nettopp fordi den legger vekt på det eksisterende språkspillet (Kvarv, 2014, s. 136). Dette samsvarer med det sosialkonstruktivistiske perspektivet om at deltakernes virkelighetsforståelse er formet av de opplevelsene de har, samt situasjoner de befinner seg i.

Perspektivet er også knyttet til hvem de kommuniserer med (Haugseth, 2020). Kulturen og samhandlingen i samfunnet som deltakerne befinner seg i utgjør en felles virkelighet (Haugseth, 2020).

Deltakernes utsagn og det språket de bruker skal deretter tolkes i sin helhet ut ifra det samfunnet vi befinner oss i. Dessuten er viten og språk alltid knyttet til interesser. Det er politisert, ideologisert og ladet med verdier (Kvarv, 2014, s. 136). Hermeneutikken tar utgangspunkt i at en bok, for eksempel, skal forstås i sin helhet, og ikke i deler av hva teksten forsøker å formidle (Lægneid; 2014). På samme måte forsøker vi å fortolke funnene i sin helhet, og ikke i isolerte utsagn.

Vi har valgt enkeltintervjuer for å høre hver enkelte deltakers stemme for seg. Det er hovedfokuset i oppgaven. Men det er nødvendig å påpeke at vår erfaring med minoritetsspråklig bakgrunn, og erfaring fra læreryrket, ikke innebærer at vi ikke kan tolke datainnsamlingene og kunnskap på en antarktisk måte. Kvarv påpeker at: «Det er ikke mulig å holde avstand til oss selvsamme historiske vesener, dvs. å operere med en slags forutsetningsløs tolkning» (Kvarv, 2014, s. 85). Vi er som forskere klare over vår rolle og den påvirkningen funnene kan ha på vår tolkning av disse.

Det å ha minoritetsspråklig bakgrunn kan både være en styrke og en svakhet. Styrken i det kan være de erfaringene forkunnskapene vi har med oss kan bidra med: mer åpenhet og forståelse for deltakernes erfaring. På bakgrunn av vår tidligere erfaring, medfører dette en dypere oppfatning av fenomenet. Dette vil videre bidra til at vår antakelse om anerkjennelse av minoritetsspråklige gutter bekreftes og forsterkes av fenomenet. Samtidig er svakheten at de fortolkningene og erfaringene vi har med oss kan påvirke vår tolkning av analysen av dataene. Det er en erkjennelse om at det vi har i ryggsekken ikke kan legges bort når datainnsamlingene analyseres. «Ut fra forforståelsen gjør vi oss en foreløpig og grovt innhugget tolkning av det fenomenet som vi har fremfor oss. Den tolkningen veileder oss siden når vi undersøker detaljene. En slik undersøkelse kan enten styrke den foreløpige tolkningen, eller føre til en revisjon av denne» (Kvarv, 2014, s. 73). Dessuten er tolkningen preget av vår rolle som lærer og de erfaringer vi har gjort oss gjennom læreryrket. Dette kan medføre muligheter og begrensninger i vår forskning.

Mulighetene tildeles de erfaringer vi har med minoritetselever, og vår kjennskap til norsk skolesystem og regelverket. Begrensningene kan være at vi som forskere lar de overnevnte erfaringer farge våre tolkninger av data eller funnene. Objektivitet kan i en gitt tolkningssituasjon være fraværende. Her er det viktig å påpeke at man som forsker likevel kan ta disse erfaringene på avstand og forsøke å belyse problemstillingen på en så objektiv måte som mulig.

«Utgangspunktet for hermeneutisk sirkel-tenkning er at del og helhet må forstås med utgangspunkt i hverandre. En tekst, for eksempel et kapittel i en bok, kan fortolkes ut fra boken samlet. Tilbake fortolkes boken som helhet ut fra det enkelte kapitlet som er lest og forstått» (Kvarv, 2014, s.76). Formålet med å forske på denne problemstillingen er å få en helhetlig oppfatning av hvordan gutter med minoritetsspråklig bakgrunn har fått eller ikke fått anerkjennelse av sin identitet i skolehverdagen.

3.2 Fenomenologi

Et fenomenologisk vitenskapeligteoretisk perspektiv handler altså om bevisstgjøring av forklaringene til visse undersøkelses resultater. Vi kan også beskrive fenomenologien som en filosofisk retning, ettersom den omhandler fortolkning på en annen måte enn positivisme for eksempel. Dette er særlig relevant som et alternativ til vår masteroppgave. «I forberedelsen til en undersøkelse bygger forskeren på kunnskaper og tidligere erfaringer. Han må forstå de filosofiske perspektivene som ligger bak fenomenologi- spesielt det å studere hvordan mennesker erfarer et fenomen» (Johannessen et al., 2017, s. 172). Vår oppgave bygger på våre forkunnskaper og erfaringer, og inkluderer disse.

Blant annet kan en trekke fram at fenomenologi omhandler målgruppens erfaringer og forståelse. Samtidig er det viktig å påpeke hva som muliggjør målgruppes erfaring og forståelse av en gitt hendelse. Her er fenomenologi særlig viktig, med tanke på at det kvalitative vektlegges mer enn det kvantitative. Dette er ikke for å avskrive eller beskrive denne vitenskapeligteoretiske retningen som ensartet. Tvert imot, det er heller for å illustrere at det er muliggjøringen av visse situasjoner som er i fokus. Problemstillingen er derfor formulert slik at vi som trer inn i forskerrollen forsøker å forstå meningen med den erfaringen eller fenomenet som studeres, der vi ber informantene om å beskrive sine erfaringer (Johannessen et al., 2017, s. 172).

3.3 Kvalitativ metode

Valg av metode er tilknyttet problemstillingen en ønsker å belyse, ved å følge en bestemt retning med et mål om å besvare den. «Å bruke en metode, av det greske methodos, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen et al., 2017, s. 25). Vi har valgt et kvalitativt forskningsdesign, der vi anvender en kvalitativ metode for å besvare vårt forskningsspørsmål. Dette er en forskningsmetode der kvalitativ data samles inn for å gå dypere inn på problemstillingen for videre analyse. Et kvalitativt forskningsdesign er særlig benyttet dersom formålet er å undersøke fenomener vi ikke har god kjennskap til fra tidligere. Det kan dermed være fenomener som er forsket lite på, og som en forsøker å tilegne seg fyldigere forståelse av (Johannessen et al., 2016, s. 2).

Datainnsamlingen kan gjennomføres på forskjellige måter. Vi har valgt intervju for innhenting av forskningsdata for vår oppgave. Problemstillingen i oppgaven, er å utforske hvordan gutter med minoritetsbakgrunn opplever anerkjennelse i skolehverdagen. Vi vil sette søkelys på deres stemme og opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Enkeltintervju av informantene er en fin måte å samle inn data på av deres erfaringer og fortellinger om skolehverdagen. «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Dessuten transkriberes lydopptaket til tekst etter intervjuene, og deretter vil fortolkningen finne sted.

3.4 Intervju som metode

Det er oppgavens problemstilling som styrer metodene en bruker i en forskningsoppgave. Noen ganger passer det best med kvantitative metoder, mens andre ganger passer kvalitative metoder best. Det er heller ingenting i veien med å bruke begge deler. Det spørs også hvilket vitenskapelig syn en har som forsker. Tilhører man et positivistisk syn, vil det ha implikasjoner for valg av hvordan en angriper forskningsprosjektet. I vår oppgave prøver vi å søke resultater gjennom informantenes perspektiv og svar. «Felles for alle intervju er at de forutsetter en eller annen form for personlig kontakt mellom intervjuer og svar-person, og at det er intervjueren som registrer svarene» (Kvarv, 2014, s. 138). Her er vi opptatte av å vektlegge lytting og forståelse, og komme med oppfølgingsspørsmål der det blir nødvendig. Det er nødvendig med analyse og tolkning av svarene, men det er viktig at en prøver å forstå at svarene informantene har gitt er på deres premisser.

«Kvalitative intervjuer er den mest brukte måten til å samle data på. Det er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt og gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer» (Johannessen et al., 2017, s. 145). Dette samsvarer med vår undersøkelse, ettersom målet var å få detaljerte beskrivelser av deltakerne i studien. Det hensiktsmessige er å ha et formål og struktur, i det en forsøker å studere meninger, holdninger og erfaringer (Johannessen et al., 2017). I denne oppgaven vil det være mest relevant i forhold til elevens erfaringer. Gjennom disse samtalene skal det forsøkes å forstå målgruppa, og hva de tenker om inkludering og anerkjennelse. På denne måten kan en få innblikk i informantens livsverden, og det er forskerens ansvar å ha en fungerende lederrolle. «Formålet er ofte å forstå eller beskrive noe. Registrering av svar fra informantene utgjør data eller empiri» (Johannessen et al., 2017, s. 145).

En-til-en intervjuer er tiltenkt, fordi det vil gi fyldigere og mer detaljerte beskrivelser av informantens forståelser og erfaringer. På denne måten blir det enklere å følge opp svar og spørsmål. «Videre er det en styrke at intervjusituasjonen ligger så nært opp til hverdagssituasjonen og den daglige samtalen som mulig. Dermed er det mulig å oppnå en realistisk ramme rundt innsamlingen av opplysninger» (Kvarv, 2014, s. 138). I spørsmålsformuleringene tar vi utgangspunkt i aktuelle realiteter som elever presenteres for eller møter på.

Vårt mål under intervjuene er å få fram deltakernes erfaringer, følelser og opplevelser rundt anerkjennelse av sin identitet i skolehverdagen. Det er deres tolkning og stemme som er i fokus under intervjuene. «Respondentintervju er en teknikk som brukes for å få kunnskap om personlige følelser, oppfatninger og hensikter hos de personer som intervjues. Ved personintervju er det selve personen som intervjues som har interesse» (Kvarv, 2014, s. 139). Det er viktig å stille gode spørsmål, følgespørsmål og ta opptak under intervjuene, slik at en får med seg det som blir sagt. I en hermeneutisk tilnærming danner analyse av intervjuene og teoretiske perspektiver et grunnlag for drøftingsdelen. Som tidligere nevnt, vil lydopptaket transkriberes til tekst, for så å fortolke det som er uttalt eller uttrykt i intervjuene.

3.4.1 Deltakere

Kvalitativ studie har ofte som hensikt å velge deltakere som er relevante for å svare på forskerens problemstilling. I denne oppgaven var det naturlig å velge en bestemt gruppe med deltakere: gutter med minoritetsbakgrunn.

I en kvalitativ studie er forskerens rolle i utvalget av deltakerne strategisk. Her vektlegger forskeren deltakere som kan gi informasjon om fenomenet som skal forskes på (Johannessen et al., 2016, s. 245-246). Vi valgte tre deltakere som hadde gjennomført videregående skole nylig. Her ville vi høre om deres opplevelse av den norske skolen. Det at vi har en flerkulturell bakgrunn, var en fordel. Det var ikke utfordrende å få tak i informanter, siden vi kjenner mange med denne bakgrunnen som kunne hjelpe oss med å få tilgang til minoritetsspråklige gutter.

Vi etterspurte informanter som hadde fullført videregående skole og helst over 18 år. Vi brukte bekjenskaper for å komme i kontakt med deltakerne. Deretter forklarte vi vår undersøkelse. I forklaringen fikk deltakerne grundig informasjon om problemstilling, metode og formålet med forskningen. Det er verdt å nevne at flere deltakere avslo å delta i intervjuene. Christoffersen og Johannessen (2012) diskuterer betydningen av å få tilgang til deltakere. De fremhever viktigheten av å utnytte sitt eksisterende sosialnettverk. Dette kan gjøres ved hjelp av «dørvoktere» - et begrep som brukes for å beskrive personer som har tillit til forskeren og kan hjelpe med å skaffe deltakere fra relevante miljøer og arrangementer.

Deltaker (valgt pseudonym)	Kort info
Amar (19 år)	Tamilsk morsmål, født og oppvokst i Norge
Hiwa (19 år)	Kurdisk morsmål, født og oppvokst i Norge
Rizwan (20 år)	Urdu som morsmål, født og oppvokst i Norge

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Det var utfordrende å finne en tid som passet for oss og deltakerne for gjennomføring av intervjuene. Intervjuene av de tre deltakerne ble gjennomført på tre forskjellige dager på samme rom og sted.

Før gjennomføringen av intervjuene, øvde vi på intervjuguider flere ganger. Vi gjorde dette for å evaluere hva som fungerte og ikke, samt for å være godt forberedte til selve intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), er det avgjørende å trene på intervjuenes egenskaper for å bli

en dyktig intervjuer. De beskriver en dyktig intervjuer som en ekspert på menneskelig samhandling og på temaet det intervjues om. Ved å gjennomgå intervjuguider flere ganger, forberede oss grundig på de forhåndsbestemte temaene og ha solid kunnskap om emnet, kunne vi lettere stille oppfølgingsspørsmål til de temaene deltakerne trakk fram.

Deltakerne fikk informasjon om vår problemstilling og hva som skulle forskes på. I starten av intervjuene gjorde vi det klart for deltakerne at de får fiktive navn i tekstoppgaven, at vi var underlagt taushetsplikt, og at de kunne trekke seg fra intervjuet når det var ønskelig for dem. Dette var i tråd med det informerte samtykket vi presenterte for dem. De samtykket muntlig til å delta i intervjuet og hva deres svar skulle brukes til.

Vi hadde noen utfordringer med gjennomføring av intervjuene, siden deltakerne var opptatte med jobb og studier. Vi var selv begge også i fulltidsjobb. Men deltakerne var likevel lette å samarbeide med. De var villige til å gjennomføre intervjuene på de få ledige tidspunktene de hadde i løpet av ukedagene.

Intervjuene ble gjennomført på booket rom på et bibliotek som var sentralt for deltakerne. Det var ønskelig fra deltakernes side å gjennomføre intervjuene på et booket grupperom på det valgte biblioteket. Dette var også et kjent sted for deltakerne, da de hadde benyttet seg mye av det biblioteket tidligere. Deltakerne beskrev grupperommene som lydtette, og at det var lite sannsynlighet for forstyrrelser. Christoffersen og Johannessen (2012) fremhever viktigheten av å skape en optimal situasjon eller ramme for intervjuer med deltakere. Det anbefales å velge et sted der informantene føler seg avslappede, enkelt kan nås og hvor forstyrrelser er minimale (s. 82). Dette legger til rette for bedre interaksjon og øker sjansen for å oppnå åpenhet og innsikt fra deltakerne. Dette tok vi i betraktning da vi skulle gjennomføre intervjuene.

Intervjuenes varighet varierte, og det tok vanligvis mellom 30 minutter og en time å gjennomføre dem. Dette inkluderte oppfølgingsspørsmål der vi ønsket mer inngående svar fra deltakerne. Disse spørsmålene ble bestemte underveis i intervjuene. Vi brukte en tilnærming som Skrede og Andersen (2023, s. 73) refererer til som nødvendig for denne delen av studien.

Under intervjuene med deltakerne, var vi oppmerksomme når vi stilte spørsmålene. Vi observerte hvor komfortable deltakerne var med å svare på spørsmålene. Vi valgte underveis å verken utdype eller stille oppfølgingsspørsmål hele tiden. Vi tok hensyn til deltakerne, ved å

være oppmerksom på at de ikke alltid var komfortable med å gi mer detaljerte svar på alle spørsmålene vi stilte. Dette var i tråd med anbefalingene fra Skrede og Andersen (2023). De påpeker også viktigheten av å være sensitive overfor deltakernes komfortnivå (s. 73). Ved å tilpasse vår tilnærming og respektere deres grenser, skapte vi en tryggere og tillitsfull atmosfære under intervjuene.

Vi valgte også å benytte lydopptak under intervjuene, og deltakerne ble informerte om det i forkant. Lydopptak åpnet muligheten for å ha søkelys på å lytte oppmerksomt til deltakerne og observere deres kroppsspråk uavbrutt, siden det ikke var nødvendig å notere manuelt det som ble sagt under intervjuet. Alt som var sagt under intervjuet, ble bevart, og deres utsagn er derfor blitt skrevet i resultatdelen.

3.4.3 Transkripsjon av intervju

Transkripsjon av intervjuet ble skrevet inn etter at hvert enkelt intervju ble gjennomført. Dette var for å ivareta at alle inntrykk vi fikk av deltakerne fortsatt var nye og friske. Dermed var det hensiktsmessig for oss å skrive det dagen etter. Ved å spille lydopptaket mens vi noterte ned, ble transkripsjonen av intervjuet enklere. Det hendte at vi spilte samme utsagn på nytt flere ganger. Først transkriberte vi intervjuene ordrett, og senere ble noen av disse utsagnene formulert med egne ord i oppgaven.

Prosessen med å lytte gjennom lydfilen og notere en skriftlig utgave var tidkrevende. For eksempel kunne en 30 minutters lydfil av en deltaker ta opptil en hel dag eller mer å transkribere. Brinkmann og Tanggaard (2010) påpeker her at transkripsjon på den ene siden er en tidskrevende prosess, men på den andre siden en god mulighet til å bli godt kjent med dataene. Her kan en studere mikrosegmenter i intervjuet, som er et godt grunnlag for analysen (ss. 34-35).

3.5 Pålitelighetsvurdering

Det var avgjørende for oss at funnene var pålitelige. I en kvalitativ undersøkelse der intervjuer benyttes, er datainnsamlingene styrt av samtale. Det gjør at det ikke alltid er enkelt å samle inn dataene på en strukturert måte. Forskeren er avhengig av å gi en så grundig beskrivelse som mulig av framgangsmåten i forskningsprosessen. Dette er igjen for å styrke reliabiliteten av forskningsprosjektet.

For å kunne sikre at undersøkelsen er pålitelig, er det viktig at forskeren er transparent. Leseren skal kunne vurdere forskningen. Forskeren bør argumentere for sitt forskningsprosjekt underveis, ved å få fram deltakernes uttrykte meninger under intervjuet. Dette er med på å styrke reliabiliteten i oppgaveteksten. «Reliabilitet bestemmes av hvordan målingene i analysen er utført. En er her ute etter nøyaktighet, pålitelighet og gyldigheten av disse prosessene. Vi har høy grad av reliabilitet dersom uavhengige målinger av samme fenomenet gir tilnærmet identiske resultater» (Kvarv, 2014, s. 134). I vår analysedel knyttes reliabiliteten til graden deltakernes uttalelser var i samsvar med teori og tidligere forskning beskrevet i denne oppgaven.

En annen måte å styrke reliabilitet i oppgaven våres på, var å stille de samme spørsmålene, altså standardisere intervjuundersøkelsen. Det er variasjon i standardisering og i grad av strukturering i intervjuundersøkelser. Standardisering betyr at de samme spørsmålene stilles til alle svarpersonene under intervjuet. På bakgrunn av at det ble brukt intervjuguide, og de samme spørsmålene ble stilt til alle svarpersonene, var det en høy sammenlignbarhet og reliabilitet i svarene (Kvarv, 2014, s. 139). Dette ble også anvendt under oppgavens forskningsprosess.

Vi kunne også høre av lydopptakene at det var en merkbar utvikling fra første intervju til det andre og tredje. Selv om vi stilte de samme spørsmålene, var vi under det andre og tredje intervjuet likevel tydeligere og tryggere på måten vi stilte spørsmålene enn i det første intervjuet. Noen av oppfølgingsspørsmålene var ikke like heller. Derfor var vi bevisste på at oppfølgingsspørsmålene ikke er ledende for å unngå å påvirke svarpersonene. Under gjennomføringen av intervjuene undersøkte vi med deltakerne om de forsto spørsmålene riktig. Vi presiserte at hvis de ikke forsto spørsmålene, måtte de be oss om å forklare hva vi mener med de spørsmålene som ble stilt. Det var viktig for oss at de forsto spørsmålene og oppfattet det riktig, for å styrke påliteligheten og for å unngå misforståelser. Det hjalp også med å unngå å notere unøyaktige svar, som igjen bidrar til å svekke påliteligheten. Lydopptak var en fordel, fordi vi kunne høre på de samme svarene fra deltakerne flere ganger. Slik kunne vi unngå feiltranskribering av svarene.

3.5.1 Validitetsvurdering

Validitet eller gyldighet i en forskning handler om hvor godt forskeren har klart å sikre at det som er hensikten med undersøkelsen er oppnådd eller målt. Påliteligheten av hvordan

behandling av data blir utført, er ifølge Kvarv (2014) ikke tilstrekkelig. For vurdering av validitet, var vi opptatte av at svarene fra deltakerne belyste vår problemstilling. Det sistnevnte bekreftes også av Kvarv (2014, s. 134).

Gyldigheten bindes sammen med resultatene av forskningen, og hvordan analysen av datamateriale og kildematerialet vi har samlet inn kan anses som gyldig. I en kvalitativ undersøkelse der vi benyttet oss av semistrukturerte intervjuer, ga dette deltakerne mulighet til å utdype svarene sine. Slik kunne vi oppnå dypere analyse av deres utsagn. Spørsmålene vi lagde til intervjuer, var også spørsmål som var direkte relevante til problemstillingen. Spørsmålene var konkrete i forhold til det vi ønsket å forske på. Det at kildene er relevante, er ikke nok. De dataene en henter fra kildene trenger også å være relevante (Dalland, 2021, s. 63). Dalland (2021) hevder at det ikke er tilstrekkelig å ha godt valgte intervjupersoner hvis spørsmålene ikke blir belyste (s. 63). Vi tok derfor alltid problemstillingen i betraktning under alle spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene. Det er tross alt problemstillingen vi hadde som mål å belyse.

Slik unngikk vi unøyaktige svar fra deltakerne, og samtidig brukte vi god tid på å introdusere problemstillingen for deltakerne. Dette bidro til at de fikk innsyn i hva vi ønsket å forske på, og bakgrunnen for spørsmålene. De forstod også hvorfor de ble valgt ut som deltakere i vår masteroppgave. «Et grunnleggende krav til data er at de må være relevante for problemstillingen. Det gjelder både når du søker data i litteraturen, og når mennesker er informasjonskilden. I kildekritikken må du gjøre rede for de valgene og vurderingene du har gjort, og begrunne relevans» (Dalland, 2021 s. 63).

3.6 Forskningsetiske retningslinjer

Gjennomføringen av intervjuundersøkelsen er preget av etiske problemstillinger. Et eksempel er konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i undersøkelsen. Derfor så vi det som nødvendig å sette oss godt inn i de retningslinjene som gjelder for all forskning. Dette gjorde vi ved å gå inn på nettsiden til NSD, som er personvernombud for alle universiteter og høyskoler.

Vi gjennomførte intervjuer av tre deltakere for å besvare vår problemstilling. Før gjennomføring av intervjuene, meldte vi NSD om vårt forskningsprosjekt. Utstyret som ble brukt under gjennomføring av intervjuene ble også meldt inn, som for eksempel utstyr for å ta lydopptaket.

En annen ting som er viktig å påpeke, er at deltakerne ble informerte om deres deltakelse i forskningsprosjektet og fritt samtykke for å delta. Sensitive og personlige opplysninger ble inkluderte i forskningsprosessen. Vi informerte deltakerne om dette, og fikk deretter samtykke. Vi ga samtidig informasjon om at samtykket var fritt, og vi informerte deltakerne om detaljene som var nødvendige for dem (NESH, 2016, s. 14). Fritt samtykke er gjeldende når deltakerne samtykker for deltagelse i forskningsprosjektet, uten ytre press eller noen form for personlige begrensninger. At deltakerne er informerte om forskningsprosjektet, vil si at de har forstått formålet med studiet og den valgte metoden. Deltakerne ga muntlig samtykke før gjennomføring av intervjuet. Dette var for å både ivareta deltakerne, og ha det som en beskyttelse, slik at vi kunne benytte oss av det hvis det skulle oppstå noen form for uenighet. Dessuten ivaretok dette retningslinjene til NSD. «Selv om informert samtykke kan gis muntlig, anbefales skriftlig samtykke. Underskriften kan være en beskyttelse for den som foretar undersøkelsen, fordi man da kan gå tilbake til det inngåtte samtykket dersom det skulle oppstå tvil eller uenighet» (Dalland, 2021, s. 174). I vårt tilfelle benyttet vi oss ikke av skriftlig samtykke, da alle deltakerne ga samtykke på lydopptakene.

3.6.1 Konfidensialitet

Vi som forskere hadde som hovedregel å behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig (NESH, 2016, s. 16). Vi var opptatte av at alt av personlige opplysninger var aidentifiserte. Forskningsmaterialet ble derfor anonymisert (NESH, 2016, s. 16). Konfidensialitet (i kontekst av et forskningsprosjekt) betyr fortrolig, slik at sensitive opplysninger blir anonymiserte og ikke deles videre til uvedkommende. For mange deltakere i forskningsprosjekt, er ivaretagelsen av anonymiteten en forutsetning for å kunne delta og at funnene presenteres. Dette er igjen forskerens ansvar. Forskeren må kunne forholde seg profesjonelt til deltakerne og selve forskningsprosessen.

For å kunne ivareta anonymiteten til deltakerne, kreves det at forskeren er observant på dette. Forskeren må evaluere underveis i skriveprosessen i hvor stor grad personlige opplysninger og funn kan knyttes tilbake til deltakerne. Datamaterialet kan under ingen omstendigheter identifisere våre deltakere, verken direkte eller indirekte. Dermed opprettholdes anonymiteten til deltakerne i henhold til informasjonsutlevering (Dalland, 2021, s. 172).

I denne studien var fokuset på gutter med minoritetsspråklig bakgrunn. Vi så på deres opplevelse og erfaring av anerkjennelse av deres identitet i skolen. Dermed var det en rekke spørsmål som gikk ut på hvordan skolens personale handlet i visse situasjoner, og hvordan lærere håndterte ulike saker i forhold til guttenes identitet. Dette resulterte i at deltakerne ga konkrete opplysninger om visse hendelser eller konkrete eksempler på situasjoner ved skolen de gikk på. Guttene delte også opplysninger om lærernes handlinger og utsagn i de ulike erfaringene de hadde fra skolen. Noen svar kan knyttes tilbake til medelever og ansatte ved skolen. Derfor var det etisk riktig å anonymisere både skolen de har gått på og identiteten til deltakerne. Dermed er også taushetsplikten viktig å ivareta, slik at tilliten mellom oss som forskere og deltakerne ikke blir brutt. Dette var noe deltakerne også ble informerte om i forkant av intervjuene. Vi forklarte grundig hva det vil si at vi som forskere har taushetsplikt. I prosessen var vi kontinuerlig oppmerksomme på vår avhengighet av informantenes tillit med hensyn til konfidensialitetskrav. Vi opprettholdt denne tilliten gjennom hele prosjektet (Dalland, 2021, s. 173).

3.6.2 Konsekvenser av deltakelse

Vi var oppmerksomme på vårt ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne ble påført skader eller belastninger som følge av prosessen (NESH, 2016, s. 19). Dette er en etisk vurdering som må gjøres i planleggingsfasen. Forskeren skal passe på at deltakelsen i forskningsprosjektet ikke medfører noen belastning for de involverte. Vi var derfor bevisste på å unngå at deltakerne i vår forskningsprosess ble belastet. Dessuten er formålet med forskningsprosjektet å oppnå ny kunnskap om fenomenet, og ikke noen form for belastning hos deltakerne. Målet med denne oppgaven er å gi våre deltakere en stemme for en generell base. Likevel skal det ikke være på bekostning av blant annet deres sikkerhet, helse eller annen type belastning. Det er også nødvendig å foreta en vurdering av belastningen. Oppveier fordelene vi mener å oppnå for andre i fremtiden den belastningen deltakerne går gjennom? (Dalland, 2021, s. 171). I denne undersøkelsen mener vi at forskningen belyser de utfordringene som minoritetsgutter står ovenfor, ved å gi dem muligheten til å uttrykke deres opplevelser.

3.7 Analyse av data

Analyse av data dreier seg om tolkning og presentasjon av funn som er innsamlet under intervju av deltakerne. Forskeren har før intervjuene bestemt seg for hva som er ønskede funn. Dette har forskeren hatt som utgangspunkt når intervjuguiden ble laget. Det kan hevdes at analyse av data starter under intervjuguiden. Dessuten stilte vi også noen

oppfølgingsspørsmål, på bakgrunn av hva vi ønsket å vite mer om. Vi hadde lengre samtaler om temaer som var mer relevante i forhold til vår problemstilling. Resultatet av det som kom frem, var det som ble satt i søkelys da vi analyserte datamaterialet.

3.8 Litteratursøk

Det systematiske litteratursøket lette etter nøkkelord som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Vi søkte i flere databaser etter relevante artikler som omhandlet både anerkjennelse, skole og minoritetslever. Nøkkelordene som ble brukt mest var: «Anerkjennelse», «Minoritetslever i den norske skolen» og «Krenkelse». Deretter undersøkte vi flere forskningsartikler og rapporter der temaet var nært knyttet til vår problemstilling.

Databasene vi brukte mest var Høgskolens bibliotek Oria og Google Scholar. I Oria fant vi flere artikler som var relevante og som vi kunne bruke. Deretter avgrenset vi søket på flere måter for å finne artikler som var fra nyere tid, og som inneholdt relevans. Resultatene fra Oria og Google Scholar regnes som pålitelige. Disse databasene inneholder som regel forskning som også er godkjent av høgskolen. I disse databasene, særlig i Oria, fant vi flere ressurser som kun var tilgjengelige i bokform. Disse lånte vi fra lokalbiblioteket.

4.1 Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres datamaterialet fra intervjuene, med utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan opplever gutter med krysskulturell bakgrunn anerkjennelse i skolehverdagen sin?» Underveis i presentasjon av funnene, vil vi beskrive hvorvidt de forskjellige svarene har bidratt til å belyse oppgavens problemstilling. Vi ønsker først å presentere funnene, før vi i drøftingsdelen diskuterer ytterligere.

Relevante funn presenteres under temaene: «Identitet og bakgrunn», «Tilhørighet og skolen», «Lærer og anerkjennelse», «Skolen og rasisme» og «Språk i skolen og anerkjennelse». Disse kategoriene er både i samsvar med spørsmålene, samt det deltakerne har kommet med. Det er stilt samme spørsmål til hver deltaker. Transkriberingen ble utformet etter utdyping av hva de snakket om, og hvilke tema de snakket mest om. Svarene presenteres der alle de tre guttene svarer på spørsmål, og deres svar står separerte under hver kategori. Hvor mye som ble skrevet, var avhengig av hvor utdypende de gikk inn på de ulike temaene. Den deltakeren som har svart mer utdypende, får naturligvis mer plass i drøftingsdelen.

I transkriberingen har vi forsøkt å være bevisste på vår rolle som tidligere og nåværende lærere med flerkulturell bakgrunn. Vi har derfor skrevet svarene slik de ble gitt. Det som har blitt transkribert, er det som er relevant for vår oppgave. Noen av svarene kunne fått plass under samme kategori, da mange av hendelsene, erfaringene og svarene henger sammen. Deltakerne våre var i noen tilfeller bevisste på ting de ble spurt om, og det virket som at de hadde dannet seg en mening om det fra før. I noen samtaleemner var de mer sikre i svarene sine, der de brukte erfaringer og eksempler fra skolen. Andre ganger ble et tema tatt opp igjen senere. Deltakerne har dessuten fått fiktive navn, ettersom det tas hensyn til personvern i denne oppgaven.

Selve transkripsjonen og den plassen visse utsagn får varierer. Dette har vært et bevisst valg fra vår side som forskere, da vi så det nødvendig å inkludere lengre sitater enkelte steder der oppgavens problemstilling blir belyst. I andre tilfeller inkluderte vi færre uttalelser, ettersom svarene ikke var av relevans.

4.1.1 Identitet og bakgrunn

Amar

Amar presenterer seg som en norsk-tamiler. Han sier videre at han kommer fra en bydel på østkanten i Oslo. Han har bodd i samme område hele livet sitt, fram til nå. Han beskriver det miljøet han har vokst opp i som et område som er flerkulturelt.

Spørsmål: Hvordan vil du beskrive din identitet?

Amar:

Amar beskriver hvordan han navigerer mellom to kulturer: den tamilske kulturen hjemme, og den norske kulturen på skolen. Denne dualiteten i dagliglivet illustrerer et fenomen der elever opplever å leve «doble liv». På skolen tilpasser eleven seg til det norske miljøet, hvor han føler seg som en del av majoriteten, til tross for at flertallet av hans klassekamerater også har innvandrerbakgrunn.

Lærernes etniske norske bakgrunn spiller en signifikant rolle for hvordan kulturelle identiteter blir forståtte og håndterte i skolen, ifølge Amar.

Identitetsforhandling innebærer i hans flerkulturelle kontekster å opprettholde tilknytning til sin kulturelle arv, samtidig som man integrerer seg i det bredere norske

samfunnet. Eleven uttrykker en større tilknytning til den norske siden av sin identitet, men bekrefter samtidig sin tilhørighet til både norsk og tamilsk kultur. Dette viser dynamikken i identitetsdannelsen, hvor individet ikke nødvendigvis velger én kulturell identitet over en annen. En omfavner heller en hybrid identitet som reflekterer elementer fra begge kulturer.

På skolen var jeg lik alle andre. Når jeg snakker om hvor jeg kommer fra er også avhengig av hvem som spør. Når det er en lærer som spør svarer jeg norsk-tamiler for de vet at jeg snakker norsk, men vil sikkert vite hvor jeg har mine røtter.

Når Amar snakker om sitt hjem og det tamilske miljøet, er det tamiler han bruker. Han trekker inn kultur, morsmålsopplæring og religion.

Jeg snakket kun tamilsk hjemme, og oppdaget senere at det er «lættis» å snakke språket i ungdomsskolen og videregående, hvor det å være tospråklig også hjalp meg å lære engelsk bedre. Selv om jeg først følte meg sikker i min norske identitet, ble jeg mer bevisst på min tamilske bakgrunn gjennom ungdoms- og videregående skole.

Begrepet «lættis» blir ofte definert som «latterlig, tåpelig, komisk og morsomt». I denne konteksten mener Amar at det er «kult» og «bra». Videre svarer Amar at han fra barneskolen av hadde dannet grunnlaget for hvem han var. Hans opplevelse av egen identitet har gjennomgått en markant utvikling fra barneskolen til videregående skole. I de tidlige skoleårene opplevde eleven seg selv utelukkende som norsk. Denne sterke følelsen av nasjonal tilhørighet var uforstyrret av tanker om etnisk eller kulturell annerledeshet. Tryggheten i hans norske identitet ble imidlertid utfordret og utvidet, da eleven gikk over til ungdomsskolen og senere videregående. Amar svarer at skolens miljø og de pedagogiske holdningene spilte en vesentlig rolle i denne prosessen. Elevens akademiske dyktighet og tidlige faglige suksess ble positivt mottatt av lærerne, noe som bidro til en generelt positiv skoleopplevelse.

Amar fikk oppfølgingsspørsmål om hvorfor eller hvordan det endret seg på ungdomsskolen og videregående skole. Han svarer:

Det var kanskje fordi det var mer påpekt at jeg hadde en annen bakgrunn, og jeg fikk flere venner med tamilsk bakgrunn. Men det var ikke noe som plaget meg (at det ble påpekt).

Han fikk undervisning på den tamilske skolen i ung alder, og det mener Amar var en styrke. Han var mindre til bry, og lærerne fikk mer tid til de andre elevene. Det var da han skjønnte at foreldrene hans tok skolen på alvor. Amar beskriver sin skole som gammeldags, i den forstand at den ikke var preget av bakgrunnen til elevene. Han sier at han trivdes på skolen i alle år. En av grunnene til det, var at han vokste opp i et flerkulturelt miljø. Han gikk deretter på skoler der majoriteten besto av minoriteter.

Skolen var farget av det norske faglig og en kunne ikke merke til at det var noe i undervisningen som gjenspeilet vår identitet og andre kulturer.

Det eneste var at vi fikk fri i høytidene, men de fikk heller ikke noe plass i skolen.

Amar mener her at det på skolen ikke var undervisning eller aktiviteter som for eksempel var basert på deres høytidsfeiring, slik som man vanligvis gjør i jule- og påsketiden.

Hiwa

Hiwa er 20 år og har kurdisk bakgrunn. Han har foreldre som kom til Norge som flyktninger. Han har gått på en skole på Østlandet. Hiwa anser seg selv som en kurdisk gutt som er født og vokst opp i Norge. Han sier videre:

La meg forklare det bedre, jeg har to sfærer og føler ikke at det er så mye krasj mellom de for de møttes ikke så ofte, men allikevel så oppstår situasjoner der det er vanskelig å bytte mellom de to.

Han sier at han slet med å føle tilhørighet. Senere på ungdomskolen, rundt 10. klasse, kunne han holde balansen, og på videregående skole var det enklere å vite hvor han tilhørte. På spørsmålet om hva skolen gjorde for å få ham til å oppleve inkludering og anerkjennelse, svarer Hiwa:

På barneskolen var det lite inkludering av kulturelle bakgrunner, men i ungdomsskolen og videregående skole var det flere muligheter til å utforske vår kulturelle og språklige arv

gjennom skoleoppgaver. For meg handler inkludering om mer enn bare fysisk tilstedeværelse; det handler om å føle seg velkommen og ønsket.

Her mener Hiwa at inkludering og mangfold i skolen ikke nødvendigvis handler om antallet elever som får en fysisk plass i klasserommet. Det handler heller om hva som blir gjort, som avgjør graden av inkludering som finner sted i skolen, altså en følelse av at man er ønsket, uavhengig av sin bakgrunn.

På spørsmål om Hiwa følte seg trygg på å være seg selv, svarer han:

I ungdomstiden følte jeg at jeg måtte tilpasse meg for å passe inn og unngå å bli utpekt. Det handlet ofte om å spille en rolle, å oppføre seg på en måte som lærere og medelever foretrakk. Han fant ut at han måtte fornorske væremåten sin for å bli akseptert.

Han opplevde også at en matpakke uten spesiell lukt unngikk kommentarer, mens mat med sterk lukt, så lenge det var typisk norsk, ble akseptert. Hiwa sier at maten fra andre kulturer kunne tiltrekke seg negative kommentarer.

Et annet eksempel er stigmaet knyttet til merkeklærne de brukte, sammenlignet med de norske merkene, noe som også førte til kommentarer. Overordnet var det en forventning om at både deres væremåte og oppførsel skulle ligne mest mulig på det norske. For å bli invitert til fester eller være en del av det sosiale miljøet, følte det nødvendig å ha norske venner som ble sett på som en viss prestisje, spesielt jenter. Alkohol blir trukket inn som et eksempel på å passe inn. Det var også vanlig å spøke med at de ikke skulle banke opp noen, nesten som om det var en forventning om at de kunne ty til vold.

Rizwan

Rizwan presenterer seg som norsk, men sier at: «Min identitet baserer seg også på hva som er bak, siden mine besteforeldre kom fra Pakistan.» Han presenterer seg som norskpakistaner, og han snakker både urdu og punjabi. På spørsmål om Rizwan har opplevd tilhørighet i skolen, svarer han med et «ja».

Jeg har alltid følt tilhørighet, fordi uansett hvilken skole jeg gikk på var det noen pakistanere og det gjorde at jeg var aldri alene eller redd for å være alene.

Det Rizwan mener her, er at det bor mange pakistanere i Norge. Det gjorde det lettere å være en norskpakistaner i Norge. Han sier videre at:

Pakistanere har en lengre historie og er flere enn mange andre innvandrere med en annen kultur.

Han forklarer at selv om det ikke er den eneste faktoren, er hans bakgrunn som tredjegerasjons innvandrers viktig for hans følelse av tilhørighet i Norge. Selv om han og hans familie, som snakker godt norsk og alle er i arbeid, ikke opplever de samme utfordringene som noen av hans venner med innvandrerbakgrunn, anerkjenner han at andre kan finne det mer utfordrende å etablere sin identitet. Han føler en sterk tilhørighet til Norge, men hans tilknytning til islam og visse kulturelle verdier, har noen ganger fått ham til å holde seg litt tilbake.

Når vi spør om han kan utdype det mer, svarer han «ja». Han bruker eksempler fra ungdomsskolen, samt livsstil:

Som for eksempel på ungdomsskolen holdt jeg meg unna alkohol, røyk, narkotika og annet kriminalitet, fordi vi anser det som noe som ikke er i samsvar med religionen vår.

Rizwan tenker seg litt om. Han sier at han glemte å nevne at det var mer trivsel på barneskolen og VGS enn på ungdomsskolen. Han sier at det var tøft å passe inn på ungdomsskolen, da det var mye drikke- og ruspress.

På grunn av mine kulturelle verdier og religiøse verdier, [det] gjorde at jeg måtte overveie hva [som var] moralsk riktig å gjøre, derfor var jeg ikke så sosial.

Han reflekterer over faglige øyeblikk der temaer om pakistanere i Norge ble behandlet i samfunnsfag eller historie, noe som ga ham en følelse av å bli sett og verdsatt. Han er stolt av pakistanernes historie i Norge, og føler dette forsterker hans norske identitet, til tross for at

han har andre verdier og en annen religion. Inkluderingen av hans bakgrunn i lærebøkene, hjalp ham å forstå seg selv bedre, og bekrefter hans plass i landets historie. Mot slutten av videregående, skjønnte han viktigheten av å være seg selv, i motsetning til tidligere år, hvor fokuset lå på å passe inn.

4.1.2 Tilhørighet og skolen

Amar

Når vi spurte Amar om han følte tilhørighet på skolen, svarte han at «greia var at på barneskolen var det få med norsk bakgrunn». Amar utdyper:

Alle de fleste var utlendinger eller minoriteter, men bestevennen min på barneskolen var norsk. Så jeg kan ikke si at jeg hadde problemer med å bli inkludert. Det hendte at norske kunne føle seg litt utenfor, siden vi alle andre hadde en ting til felles og det var at vi ikke var norske.

Amar sier at det kanskje var motsatt, siden det var så få norske på Østkanten. Han svarer at han alltid har hatt det greit på skolen og trivdes. Det var vanskelig å forskjellsbehandle, siden lærerne var omringet av minoritetsspråklige elever. Amar sier videre at han har:

Alltid hatt venner og har hatt det bra på skolen, men jeg synes at det er lettere å få connection med de utenlandske siden vi har mye tilfelles. Det trenger ikke å være tamiler, men folk med en annen bakgrunn har det lettere å omgås.

Her svarer han på noe som er viktig å ta med seg videre. Amar forklarer at det ofte oppsto situasjoner der han måtte forklare seg om sin bakgrunn, men at han slapp å gjøre det med venner av annet opphav enn norsk. Amar mener tilknytning når han sier «connection».

Hiwa

På spørsmål om Hiwa følte tilhørighet på skolen, svarer han både «ja» og «nei».

Han reflekterer over sin unike posisjon i skolesystemet, hvor han ofte følte seg annerledes enn andre elever. På barneskolen var det lite fokus på å inkludere kulturen og språket til elever med ulik bakgrunn, med et dominerende norsk kulturelt og språklig innhold. Først i tiende

klasse fikk han mulighet til å utforske sin egen identitet og bakgrunn. Selv om han alltid har identifisert seg som en kurder med norsk bakgrunn, møtte han utfordringer med ukjente ord og begreper, noe som forsterket følelsen av å være annerledes.

Skolen han gikk på hadde flest etnisk norske elever. Dermed hadde han flest norske venner, men det endret seg på ungdomsskolen. Da ble det gjenger, og ikke like mye blanding.

Jeg hadde tilhørighet selv om [ikke alle] vennene mine var etnisk norske.

Her forteller Hiwa om ungdomsskoletiden, og overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. Der følte han tilhørighet på skolen, selv om ikke alle vennene hans var etnisk norske.

Rizwan

Rizwan tolker tilhørighet som å kunne ha påvirkningskraft på skolehverdagen sin. Han forteller likevel at en del ting var likt for alle. Det at han satt i elevrådet i mange år, ga ham muligheten til å snakke på sine og andres vegne. «Det var fint å kunne påvirke min og andres skolehverdag, selv om vi ikke nødvendigvis kunne forandre alt». Til tross for at han hadde påvirkning på visse ting, mener Rizwan at det var en del ting som han ikke hadde noen innvirkning på.

4.1.3 Lærere og anerkjennelse

Amar

I samtalen med Amar, kom det frem at de på ungdomsskolen fikk en sosiallærer. Amar brukte miljøterapeut og sosiallærer om hverandre i beskrivelsen om sosiallæreren. Læreren hadde afrikansk bakgrunn, og det så elevene positivt på. Ifølge Amar, var læreren mer interessert i de tingene de gjorde.

Mine muslimske venner ble spurt om koranundervisningen og jeg ble ofte spurt om hvordan tamilskolen var. Det virket for meg at han brydde seg og så verdien av vår bakgrunn. Selv om han også hadde en annen kultur, kunne han forstå våre problemer og vi var mer åpne med ham. Han var også mer imøtekommende og ikke så stiv.

Da spurte vi: «Hva mener du med «stiv»?»

Det at han kunne tulle mer med oss og vise forståelse. Et eksempel er at hvis vi tok opp et problem snakket han med oss om det istedenfor å fortelle hvordan ting fungerer i Norge.

Han forsto oss bare, sier Amar:

De andre var bare norsk lærer og vi var vant til å ha slike lærer med den læreren ble det en endring og det var positivt for mange av oss. Hovedgrunnen var for han skjønte hvordan det er å være utlending.

Han snakker om utlendinger som en homogen gruppe, selv om utlendinger også er flerkulturelle. «Når han viste interesse for livene våre og kjente til hvordan vi hadde det utenfor skolen, følte jeg meg sett». Dette er en form for anerkjennelse, fordi en også ser verdi i de aktivitetene disse elevene har utenfor skolen. Han hadde lik bakgrunn. På spørsmål om han har opplevd å bli kalt ufine ting på skolen på bakgrunn av rasisme, svarte Amar:

Egentlig ikke, vi er gutta og da kan vi si noe om hverandres språk og bakgrunn, men ingen mener noe rasistisk med det. Det er bare kult og morsomt. Vi er likegyldige for alle får det tilbake. Vi blir kalt ting, men ikke av lærere og de andre.

Hiwa

Hiwa nevner at lærere har så mye å si om en følte seg anerkjent eller ikke.

Selv om det ikke ble gjort noe tiltak direkte så visste en om læreren anerkjente din faglige og kulturelle bakgrunn eller ikke.

Han forteller om en lærer fra ungdomsskolen som var kjent for sin strenge, men varme tilnærming. Læreren krevde respekt, men viste også respekt tilbake og opptrådte med omsorg for elevene. Han så frem til hver skoledag med denne kunnskapsrike og snille læreren, og selv når han ble korrigert eller kjeftet på, var det aldri på en måte som fikk ham til å føle seg nedvurdert. Læreren, som hadde en europeisk, ikke-norsk bakgrunn, skilte seg ut som en eksepsjonell pedagog og var flink til å anbefale ressurser som fremmet læringen. Han

reflekterer over hvordan anerkjennelsen fra lærere økte gjennom årene, og hvordan han følte seg inkludert i samtaler på lik linje med sine klassekamerater, noe som bidro til hans følelse av å være verdsatt og respektert.

Hiwa forsøker her å formidle viktigheten av gode lærere, samtidig som han drar paralleller mellom minoritets elever og etnisk norske elever. For Hiwa var det viktig å bli pratet med og ikke til, og det økte hans motivasjon i forhold til læring.

På spørsmål om han opplevde rasisme, svarer han:

*Jeg har kanskje ikke opplevd rasisme selv, men har vært vitne til det. Det var en veldig ubehagelig situasjon der læreren måtte be eleven om unnskyldning. Det var litt grovt så jeg vet ikke om jeg kan si det, men ok jeg sier det allikevel (etter en del nøling).
Hendelsen handlet om at en elev fulgte ikke med i timen og da sa læreren: «jeg vet at du heller vil se på porno og runke enn å være her, men nå har vi en time»*

Han beskriver en sjokkerende hendelse fra skoletiden der en lærer ga en kommentar som virket nedsettende mot en elevs intellektuelle kapasiteter. Læreren antydte at eleven burde følge primitive instinkter, i stedet for å fokusere på læring (animalistisk). Han og en klassekamerat opplevde at kommentaren ikke ville blitt rettet mot en etnisk norsk elev, og spekulerer i at en norsk elevs familie ville ha reagert kraftig. Dette understreker maktubalansen, og begrensede rom for klager fra minoritets elever.

Rizwan

Spørsmål: Når opplevde du anerkjennelse på skolen?

Lærerne på skolen min har ikke utsatt meg for noe diskriminering, men de har heller ikke gjort det ekstra for at jeg skal være stolt av min språklige og kulturelle bakgrunn.

Han forteller at ved å arrangere sportsaktiviteter og turneringer, ga skolen elevene noe meningsfullt å gjøre i friminuttene. Dette hjalp også mange av dem, som var i samme situasjon, med å bli kjent og å samarbeide med hverandre. Selv om det ikke var mange sosiale tiltak, ble disse sportstilbudene et viktig samlingspunkt. Dette viser at for de aller fleste elevene, uansett bakgrunn, er det viktig å ha noe å gjøre eller noen å være sammen med. En

særlig positiv erfaring som kommer fram, var da lærerne lot elevene med flerkulturell bakgrunn velge oppgaver, slik som å reflektere over deres egen kulturelle erfaring. Han husker spesielt godt da han valgte å skrive om islam og kristendommen, og endte opp med å få toppkarakteren sekser for oppgaven. Denne opplevelsen ga ham en følelse av virkelig mestring. Det viste hvor verdifullt det var når undervisningen speilet det mangfoldet som fantes blant elevene.

Denne versjonen formidler personlige opplevelser og refleksjoner. Dette setter et sterkt fokus på hvordan skolens tilnærminger til kultur og idrett kan påvirke elevers opplevelse av inkludering og mestring.

4.1.4 Diskriminering og rasisme

Amar

Amar observerte at miljøarbeiderne på skolen tok initiativ til samtaler med elevene for å håndtere rasisme, men i et miljø med flertall av elever med minoritetsbakgrunn, var rapportering av rasisme sjelden. Nedsettende kallenavn ble noen ganger aksepterte eller møtt med likegyldighet, noe som delvis skyldtes en følelse av felles tilhørighet til en utgruppe. Dette skapte en form for solidaritet eller toleranse for interne kommentarer.

I løpet av ungdomsskolen og videregående, ble det tydeligere at visse elevgrupper ble mer stigmatiserte enn andre. Lærernes reaksjoner på uønsket atferd varierte, avhengig av elevenes etniske bakgrunn. Norske elevers upassende atferd ble ofte sett på som isolerte hendelser, mens lignende atferd fra elever med pakistansk bakgrunn ble tolket som uttrykk for deres personlige holdninger eller kulturelle trekk. Selv om lærernes reaksjoner var subtile, antydte ordvalg og tone at forventninger og reaksjoner var farget av elevers etniske og kulturelle bakgrunn.

Disse observasjonene tyder på at skolemiljøet, til tross for tilstedeværelsen av tiltak for å håndtere rasisme og diskriminering, fortsatt kan forsterke visse stereotyper og fordommer gjennom ulik behandling av elever basert på deres etnisitet.

Hvis en norsk elev gjorde noe kunne man se at lærerne tenkte at det var engangs tilfelle, men hvis en pakistaner gjorde det ble det sett på som en holdning han hadde.

Det var valg av ord og tone som er vanskelig å sette ord på det, men en opplevde allikevel at lærerens reaksjon kunne knyttes til hvilke bakgrunner elevene hadde.

Selv om eleven ikke opplevde at han selv ble utsatt for rasisme, mener han at han opplevde at kamerater ble utsatte for det.

Hiwa

På spørsmål om han har opplevd rasisme og diskriminering på skolen, svarer Hiwa:

Jeg ble ikke nødvendigvis kalt for stygge ting av lærere og ansatte på skolen, men jeg ble behandlet annerledes spesielt på barneskolen og ungdomskolen, de forventet nesten at jeg ikke skulle forstå noe eller kunne noe. Når jeg leverte gode oppgaver både i norsk og engelsk reagerte noen lærere med mistro.

Han mener at han ble stemplet, siden det var mange med en annen etnisitet enn norsk som var svake faglige. Han ble stemplet som dem. På barneskolen fikk han spesielt mye tilsnakk, og ofte mer ufortjent enn de andre. «Mine uroligheter ble ofte tilknyttet til bakgrunnen min, mens andres gikk på atferd. Gir det noen mening?» spør han. Vi spør hvordan det ble tilknyttet hans bakgrunn. Det var mer subtilt, mener Hiwa.

Ofte ble «i Norge er det slik», «I Norge gjør vi slik», «i den norske skolen» « hvor kommer du egentlig fra» er noe jeg kan fortsatt høre, det var nesten som at jeg ikke er fra Norge. Mine etnisknorske kamerater hørte aldri slikt, da var det mer sånn er skoleregler uten å presisere det «norske». Og med dette anslo de at jeg ikke var norsk. Så de sa ikke noe direkte, men mer subtil.

Da jeg leverte en norsk oppgave på ungdomskolen sa læreren at han ikke trodde jeg kunne skrive så bra norsk og det samme uttrykket brukte engelsklæreren min på ungdomskolen. Selv om det ikke var så negativt følte jeg meg dømt og at jeg ble sett på som en gruppe og ikke et individ og opplevde at noen av lærerne hadde lavere forventninger til meg enn de andre elevene.

Han sier at han ofte opererte med to språk. På skolen og i klassen snakket han «rent» norsk, for «det var ikke rom for sosiolekten jeg snakket med vennene mine». Han visste at det ville

bli sett ned på. Et annet eksempel som han bruker for å snakke om hans opplevelse av diskriminering, er en hendelse der det var en oppgave om utlendinger, og han ble pekt ut av læreren. Det opplevde Hiwa som svært ubehagelig, men syntes det var flaut å ta det opp. «Det tenker jeg var høyest unødvendig for jeg var veldig ung og var mer usikker på meg selv», sier Hiwa. Når han ble kalt for «landeløs» på skolen, og det ble gjort narr av det, gjorde dette noe med hvordan han følte at hans kurdiske bakgrunn ikke var anerkjent. Han sier videre at det var:

Ofte på tull, men det gjorde litt vondt. I mange sammenhenger var noen voksne til stede uten at de grep inn. Noen ganger kunne jeg le av det og andre ganger var det litt sårt. Jeg vet ikke om det er rasisme, men det er i hvert fall litt fornektelse av min bakgrunn

Han forteller at det ofte oppstår flere spørsmål når han snakker om sin bakgrunn. Mens en pakistaner kan si at han er fra Pakistan og bli akseptert med det svaret, fører hans egen bakgrunn til ytterligere spørsmål. Han og hans familie identifiserer seg ikke som iranere. De har en sterkere tilknytning til Norge og Kurdistan. Det er norsk og kurdisk språk og kultur som definerer deres identitet. Han opplever derfor at hans bakgrunn er mer problematisk og komplisert.

Andre ting som jeg har blitt kalt for er «Wallahbror» var kallenavnet til utlendinger. De kunne si hva skjer wellahbror? «Ghettogutt». Det kunne en sjelden gang føre til slagsmål og da fikk alltid utledninger skylda.

Han opplevde det som mobbing når jenter på skolen etterlignet hans bruk av ord som «wellah» og «bror», da dette speilet en stereotypi rettet mot gutter med innvandringsbakgrunn. Selv om han sjelden snakket slik utenfor vennegruppen, fortsatte mobbingen. Skolen grep sjelden inn, og hendelsene ble ofte bagatelliserte eller gjort om til humor, noe som forsterket følelsen av forskjellsbehandling. Han husker en situasjon hvor en ung lærer grep inn og markerte at slik oppførsel ikke var akseptabel, noe som fikk ham til å føle seg sett og hørt. Støtten fra læreren var viktig, spesielt for en ungdom som fant det utfordrende å ta opp slike ting alene. Han husker

også stresset med lekselevering i barneskolen, da han fryktet å bli pekt ut og føle seg enda mer annerledes.

En annen type diskriminering som jeg opplevde eller lettere sagt [var] vitne til var at folk med høyere status og bedre økonomisk forhold fikk mer innflytelse enn oss andre. På barneskolen var det fire foreldre og deres barn som hadde mer å si. Vi hørte ofte at i våre hjem var det ikke likestilling, noe som ikke stemmer.

Her forteller Hiwa at når noen av foreldrene sto sterkt sosialt og økonomisk, merket han at barna deres også fikk mer å si. Lærerne var mer oppmerksomme når de snakket med dem, og de fikk lettere hjelp når det trengtes. Selv om alle visste om dette, ble det sjelden snakket høyt om det. Det virket som om det fantes en mer akseptabel måte å være norsk på. Disse familiene bodde i hus, hadde gode jobber, stod på slalåm og eide hytter. Familiene til innvandrerbarna var ikke like velstående. Noen bodde i hus, andre i leiligheter, og få hadde hytter, spesielt blant innvandrerfamiliene, som sjelden hadde tilgang til de samme typiske norske godene. Han reflekterer også rundt hvordan han og hans familie har blitt tilskrevet en familiedynamikk som er mer patriarkalsk enn etniske norske familier.

Rizwan

På spørsmål om han har opplevd rasisme, sier han at han har ikke opplevd rasisme selv, men har vært vitne til det. Han har hørt og sett at kamerater opplevde det. «Det er mer på tonene og måten andre ordlegger seg, og kanskje ikke direkte på ord», sier han.

Det er noen ganger vanskelig å skille mellom får man tilsnakk på grunn av lærerne har rasistiske holdninger eller på grunn av holdninger hos elevene. Jeg har sett begge deler.

Rizwan hevder at noen misbruker disse fordelene, mens andre bruker dem på en positiv måte. Han var selv pliktoppfyllende og gjorde det han skulle, uten å gjøre så mye ut av seg, men han observerte at andre kanskje opplevde situasjonen annerledes.

Han ønsker å dele en hendelse fra ungdomsskolen som illustrerer dette. En jente fra Sri Lanka ble feilaktig anklaget for å ha stjålet telefoner og andre gjenstander. Hele skolen, inkludert personalet, trodde på beskyldningene, inntil det ble klart at hun var uskyldig. Han mener at

fordommer og rasisme spilte en rolle, ettersom det ikke var noen grunn til å mistenke henne. Jenta, som var en venninne av ham, mottok aldri noen unnskyldning fra skolens ledelse eller fra de andre elevene, og hennes foreldre krevde heller ikke dette.

Rizwan beskriver her en diskrimineringsepisode som ikke direkte berørte ham, men en venninne. Han forteller om fordommer, og det å bli pekt ut som den «skyldige», ikke på grunnlag av bevis, men på grunn av stigmatisering.

4.1.5 Mangfold som ressurs

Amar

Amar opplevde å snakke flere språk og tilhøre to kulturer. På barneskolen brukte han aldri morsmålet sitt. Det var forbeholdt hjemmet. Men dette endret seg på ungdomsskolen, da han møtte andre fra Sri Lanka, og han bruker ordet lættis for å kunne snakke samme språk. Han har en bevissthet rundt at det å være flerspråklig også styrket hans evner til å snakke norsk. Å ha en tamilsk bakgrunn, gir ham en ekstra connection med andre flerkulturelle. Han hevder å ha en connection med majoriteten gjennom språket, kulturen, sanger og litteratur. Han hevder at han ikke bare står med én kultur, men to, og et ekstra språk. På universitetet føler han det også som en fordel å kunne et ekstra språk.

Hiwa

I dag ser jeg på å ha flere kulturer som noe positivt for i en verden der den er globalisert i så stor grad gir flerkulturalitet et verktøy til å forstå andre kulturer og annerledeshet bedre, men det var ikke alltid slik. Til tider tenkte jeg at [jeg] skulle ønske at jeg var som alle de andre.

Rizwan

Han ser store fordeler ved å ha tilknytning til flere kulturer, blant annet muligheten til å møte mennesker fra ulike bakgrunner som deler samme verdier. Sammen med vennene sine, som også kommer fra forskjellige land, fremmer han positive holdninger og støtte til hverandre, noe som også var tydelig på skolen. De finner det enklere å knytte bånd grunnet felles verdier og kan enkelt søke støtte hos hverandre ved behov.

På den andre siden erkjenner han at det å tilhøre flere kulturer kan være forvirrende og overveldende. Dette valget påvirkes av både primær og sekundær sosialisering. Han beskriver sin identitet som å ha «flere knagger å henge på», og ser på sin flerkulturelle bakgrunn som en berikelse som gir ham en unik identitet. Når han er sammen med flerkulturelle venner, identifiserer han seg ikke kun med pakistanere, men finner felles verdier med mange kulturelle grupper, noe som forenkler sosial navigering. Han føler også en sterk forbindelse med de han har mest til felles med og lykkes best sammen med i livet.

Han påpeker ulempen med å være flerkulturell:

Ulempen med å tilhøre en annen kultur er ikke alle aksepterer og anerkjenner din bakgrunn. Jeg tror at kjønn har mer å si, eller kanskje det var for lenge siden at det var vanskeligere for jenter. Jenter har flere begrensninger i familien, men gutter møter på mer rasisme ute i det norske samfunnet.

4.1.6 Språk og anerkjennelse

Amar

På spørsmål om han opplevde at morsmålet ble verdsatt i skolen, svarte Amar:

Jeg kan ikke huske en gang jeg brukte morsmålet mitt på skolen. Det var aldri noen som spurte om det. Skolen vår var mest utlendinger, men lærerne var norske og gammeldagse. Det var det norske som gjaldt i undervisningen med unntak i religionsfaget for da fikk vi muligheten til å bruke vår bakgrunn om det vi kunne om religionen vår.

Vi spurte videre om læreren så om klassen kunne betydningen av det ordet på et annet språk.

Nei, aldri, kun engelsk og da kunne læreren vise begeistring når vi kunne mange begreper på engelsk. Jeg sier jo at vi lærte det samme som alle andre.

Han påpeker både positive og negative sider ved skolesystemet. Positivt er det at han og klassekameratene lærte om norsk litteratur og samfunn, men han kritiserer at skolen ikke i større grad integrerte språkene til minoritetselevne, særlig i en skole med flertall av slike elever. Norsk og engelsk var fortsatt de dominerende språkene, selv om situasjonen endret seg

noe med ankomsten av nye flyktninger, da skolen begynte å organisere grupper basert på morsmål.

Amar begynte først å bruke tamilsk aktivt i videregående da han valgte det som fremmedspråk og oppnådde gode resultater. Men han understreker at skolen ikke bidro til hans ferdigheter i tamilsk. Denne kunnskapen kom fra foreldrene og det tamilske samfunnet, hvor han tilbrakte mange helger på språkskole.

Han kritiserer at lærere viser lite interesse for elevers morsmål, hvis de allerede behersker norsk, noe han beskriver som en gammeldags holdning.

Hiwa

I Hiwas tilfelle, handlet det i første omgang om at han ikke forsto språket like mye, og det ble ikke anerkjent. Han sier videre at:

Selv om jeg er født i Norge hadde jeg ikke samme ord og begreps forståelse og det hindret meg å lære like fort også følte jeg meg annerledes når de andre forsto og jeg ikke forsto.

Han sier han ville skjule at han ikke forsto alt, da det ikke var kult å vise usikkerhet. Selv om han kom fra et hjem der han ble lest for og leste norske bøker daglig, var familien førstegenerasjons innvandrere med begrenset ordforråd. Han reflekterer over hvordan flerspråklighet påvirket hans skoleerfaring og kulturell integrasjon. En hendelse fra barneskolen hvor han ikke kjente til ordet «bunad» og ble kalt idiot, understreker utfordringene han møtte. Til tross for fordelene ved å være flerspråklig, følte han seg usikker på sin norske uttale og jobbet hardt for å tilpasse seg og skjule sin annerledeshet. Hans morsmål var aldri del av skolens læreplan, og selv om det fantes spesialundervisning for elever som slet med norsk, ble ikke hans kurdisk språk ansett som en ressurs. Lærerne mente han var heldig som kunne et annet språk, men flerspråkligheten føltes irrelevant for skolen og var kun relevant hjemme.

Morsmålet var aldri noe tema. Vi ble aldri spurt om hva det ordet er på et annet språk enn engelsk, men det var særskilt norskopplæring-undervisning for de som hadde utfordringer med norsk.

Han så verdien i sin flerspråklighet, da han kjente til arabisk skrift og kunne bokstavene i kurdisk Sorani. På videregående skole inkluderte spansklæreren noen ganger hans språkkunnskaper i undervisningen, men dette var uvanlig tidligere. Noen klassekamerater valgte morsmålet som fremmedspråk, men morsmål var generelt lite til stede i skolen.

Hiwa husker spesielt to eksempler på anerkjennelse: En gang i KRLE-faget, hvor læreren roste hans informative presentasjon, og da venner komplimenterte den kurdiske maten han delte, og verdsatte hans evne til å snakke språket flytende.

Da følte jeg mestring. Anerkjennelse er ikke bare at de aksepterer bakgrunnen din, men også når de viser interesse for den du er.

Hiwa mener at venners interesse for bakgrunnen har noe med anerkjennelse på skolen å gjøre, siden disse vennene omgås ham på skolen.

Det har liksom å gjøre hvordan du føler deg.

En annen gang jeg følte meg anerkjent var på videregående der en bok av Zeshan Shakar ved navn «Tante Ulrikkes vei» ble valgt som en bok som vi kunne analysere.

Dette var første gang en bok av en forfatter som ikke var engelsk eller helt norsk, ble inkludert i pensum. Oppgaven var å lese boken og skrive en stil om den. For ham var dette en betydningsfull opplevelse. Det var første gang han leste en bok på skolen som omhandlet erfaringer og temaer fra hans eget liv, noe som gjorde at han kjente seg igjen i innholdet.

Rizwan

Det var på videregående skole at Rizwan la merke til at det å kunne snakke flere språk kunne hjelpe ham å lære et nytt språk. Han fant noen likheter mellom spansk, punjabi og urdu. Han kunne også forstå noen ord i andre språk, slik som kurdisk, arabisk og persisk. Det synes han var kult. Ellers var morsmålet hans aldri tema, bare når det var utfordringer med det norske faget. Han sier at han hadde engelsk med eldre elever, for engelsken hans var bra, men han

måtte ha særskilt norskopplæring. På spørsmål om morsmålet hans ble nevnt i klassen eller brukt til å hjelpe ham, svarer han:

Nei aldri. Læreren spurte aldri om morsmålet mitt. Jeg tror at mange lærere tror at jeg snakker pakistansk, også ler han og hvis de vet at det ikke er pakistansk, men urdu, visste de i hvert fall ikke at jeg snakket Punjabi.

Han deler en positiv opplevelse fra barneskolen knyttet til sitt morsmål. En dag fikk elevene mulighet til å skrive navnene sine på morsmålet på tavlen, noe han syntes var skikkelig kult. Han følte stolthet over å kunne vise frem sin språklige bakgrunn på denne måten.

Hiwas opplevelse av om morsmålet hans var anerkjent er ikke unik, og dette bekreftes igjen av Amar og Rizwan. Det som er felles for alle tre, er at de ser på det som en ressurs selv. Alle tre har opplevd at det var til hjelp for å lære seg fremmedspråk, men denne bevisstheten fant sted først på slutten av ungdomsskolen og videregående skole. Deltakerne definerte språket hjemme som morsmålet sitt, på tross av at alle tre sa de snakker flytende norsk og anser norsk som sitt eget språk.

4.1.7 Valg av utdanning:

På spørsmål om valg av utdanning, svarer Rizwan og Hiwa at de har valgt noe innen ingeniørfaget. Amar har valgt noe innen medisinfaget.

De tre guttene har alle valgt karrierer som er relativt lette å få jobb innen, men som krever høyt snitt for å komme inn på studiene. De har valgt yrker som er ettertraktede, og de er regnet som prestisjeyrker i det norske samfunnet. Alle tre sier at de har valgt yrket selv, men at det lå en forventning fra foreldrenes side at de måtte velge noe lignende.

5.1 Drøfting av funnene:

Denne delen av oppgaven dedikeres til å drøfte funnene. Dessuten tas teorikapittelet i betraktning, da det sammen med funnene danner grunnlaget for drøftingen. Drøftingen deles så i forskjellige overordnede kategorier, der blant annet identitet, anerkjennelse og diskriminering vil være i fokus. Drøftingen vil tolkes i lys av relevant teori og funn for å belyse problemstillingen.

5.1.1 Identitet

Identitetsdannelse

Denne delen tar for seg hvordan gutter med krysskulturell bakgrunn opplever anerkjennelse. Oppgaven prøver å få fram deres stemme gjennom opplevelser. Dermed har funnene blitt delt mellom de tre. Alle de tre er født og oppvokst i Norge, men de har ulik kulturell og språklig bakgrunn. Allikevel ser vi flere likheter, men også ulikheter.

I Amar sitt tilfelle var tilhørighet ikke et stort problem, siden han alltid har gått på en skole med overvekt av flerspråklige elever. Han sier at alle på barneskolen var norske eller utlendinger, men det var først på ungdomsskolen han var klar over sin identitet. Dessuten har identitet to ytterpunkter, slik Spernes (2012) også hevder. Det ene ytterpunktet tilsier at identitet er dypt grunnleggende og vanskelig lar seg forandre. Det andre tilsier at identitet er ustabil, skiftende og lett foranderlig (s. 69). I dette tilfellet ser vi at begge ytterpunktene har vært faktorer som har formet identiteten til deltakerne. Amar, som vokste opp i et område med en høy andel flerspråklige elever, opplevde mindre utfordringer med tilhørighet og identitet. Dette kan tyde på at et stabilt og støttende miljø bidrar til en mer forankret følelse av identitet. Dette står i kontrast til Hiwa og Rizwan, hvor religiøse og historiske faktorer spiller en mer sentral rolle i deres identitetskonstruksjon.

Alle de tre guttene har en egen forståelse av sin egen identitet, som er noe stabilt, sånn som det tamilske, kurdiske og pakistanske. De har også en forståelse av det norske, som derimot har variert gjennom årene. Alle de tre definerer seg som norske, men også som kurdisk, tamilsk og pakistansk. Når de snakker om «vår kultur», snakker de om den kulturen de har vokst opp med hjemme, eller den felleskulturen de har dannet seg i de flerkulturelle miljøene de tilhører. De har en mer sammensatt identitet enn majoriteten, men disse kompleksitetene kan også handle om krysspress og forventninger fra ulike miljøer de er en del av. På den ene siden vil det norske samfunnet kreve norskhet av dem, og på den andre siden vil de føle seg forpliktet til å følge normer og regler fra de ulike miljøene. Dette bekreftes av Spernes (2012), som hevder at identitetsdannelse ikke er et tilfeldig fenomen, men en prosess som påvirkes av en rekke faktorer. Dette peker på den sammensatte identiteten blant individer med krysskulturell bakgrunn. Det understreker viktigheten av både det private og offentlige rom i dannelsen av identitet, hvor hjemmet spiller en like viktig rolle som det offentlige skole- og samfunnsmiljøet (s. 71). Det samme gjelder våre deltakere. Deres identitet er ikke dannet på

en tilfeldig måte, men er preget av miljøene de har vokst opp i. Hvordan de definerer seg, har å gjøre med hvordan de har blitt definert av andre i samfunnet.

For de tre guttene er det også forskjell når det gjelder hvilke faktorer som bidrar til konstruksjonen av deres identitet. Rizwan mener religion er viktigere enn Hiwa, selv om begge to har en muslimsk bakgrunn. Amar mener det geografiske området han har vokst opp i er viktigst. Det er tydelig at ulike faktorer bidrar til hvordan hver av guttene konstruerer sin identitet. Rizwan mener at den historiske tilstedeværelsen av pakistanere i Norge er en styrke, og det bidrar til en mer definert selvoppfatning. Hiwa opplever derimot sin kurdiske bakgrunn som komplisert, delvis på grunn av mangel på en anerkjent stat, og kanskje også på grunn av utilstrekkelig anerkjennelse fra skolen og lærerne av hans unike situasjon. Amar legger mer vekt på sitt geografiske opphav fra Østkanten i Oslo, som tydeliggjør hvordan geografisk og sosioøkonomisk kontekst også former individets selvforståelse.

Hvordan samfunnet og dets institusjoner, spesielt skoler, anerkjenner og definerer individer, spiller også en rolle i formingen av deres identitet og selvfølelse. For gutter med krysskulturell bakgrunn, som Hiwa, kan denne dynamikken være særlig utfordrende og ha langtidsvirkende effekter på deres oppfatning av seg selv og deres plass i samfunnet. Skolens rolle strekker seg utover utdanning. Den er også en arena for sosial anerkjennelse og validering av kulturell og individuell identitet. Når lærere og skoleledere viser en dypere forståelse for elevers ulike bakgrunner, signaliserer det en respekt og verdsetting av deres unike erfaringer og kulturer. Dette kan styrke elevenes selvfølelse og følelse av tilhørighet i skolemiljøet. Når det derimot mangler en slik anerkjennelse, kan elever med flerkulturell bakgrunn føle seg marginaliserte og mindre verdsatte, noe som kan føre til usikkerhet om deres identitet og skape tvil om de passer inn. Mangel på forståelse fra lærere og skoleledelse om krysskulturelle elevers erfaringer og behov kan resultere i at disse elevene føler seg oversette eller misforståtte. Dette kan for eksempel forsterkes av utilstrekkelig representasjon i læremateriell, stereotype framstillinger eller manglende støtte til å utforske og uttrykke sin kulturelle identitet i skolesammenheng. For Hiwa kan utfordringen være enda mer markant, ettersom kurdere blir definerte forskjellig, noe som kan gjøre hans kulturelle og nasjonale identitet mer sårbar for misforståelser og neglisjering.

Når skolens anerkjennelse er utilstrekkelig, må elever som Hiwa ofte «forhandle» om sin identitet. Dette innebærer en prosess hvor de må balansere mellom å tilpasse seg det

majoriteten forventer, og å bevare sin egen kulturelle bakgrunn. Denne forhandlingen kan være krevende og tærende, spesielt for unge som er i ferd med å forme sin selvidentitet. Elever kan føle at de må undertrykke eller endre visse aspekter av seg selv for å passe inn eller bli akseptert, noe som kan føre til indre konflikter og en følelse av å være splittet mellom to eller flere kulturer. En annen effekt av dette, er fremmedgjøring, som oppstår når elever ikke ser seg selv reflektert eller respektert i sitt læringsmiljø. Dette kan føre til følelser av isolasjon og eksklusjon, som igjen kan ha negative følger for akademisk prestasjon og identitetsdannelse. Elever kan trekke seg tilbake fra aktiv deltakelse i skolen, føle seg demotiverte, eller utvikle en negativ holdning til læring og skolegang generelt. Til tross for disse utfordringene, deler de tre guttene en felles følelse av tilhørighet i det flerkulturelle miljøet, som fungerer som en brobygger mellom deres ulike kulturelle identiteter. Dette fellesskapet tilbyr en plattform for utveksling og støtte, hvor de kan utforske og uttrykke sine komplekse identiteter, uten frykt for stigmatisering. Dette kommer fram senere i oppgaven.

5.1.2 Forsvarmekaniske og identitet

Guttenes tanker om det forestilte fellesskapet mellom dem i det flerkulturelle miljøet, og det sterke båndet de har i det miljøet, forklares ofte gjennom at det er lettere å forstå hverandre og regne med hverandre. Det å føle å bli forstått, og at de føler seg lettere aksepterte, skaper en tilhørighet til hverandre. Det at de mente at det er lettere å komme i kontakt med andre krysskulturelle unge, kan tolkes som at de har opplevd ekskludering. «Til tross for at innvandrere og etterkommere oppnår gode resultater på skolen og er strukturelt integrert, kan de oppleve subtile former for diskriminering som fører til sosial ekskludering og utfordringer i samspillet med elever fra majoritetsgruppen» (NUPI, 2022, s. 57).

Det at guttene ikke understrekker mer av sin norske identitet, kan være en type beskyttelsesmekanisme. Det har å gjøre med hvordan de ellers i samfunnet blir definerte. Det er ofte mye større fokus på foreldrenes bakgrunn, språk og kultur når slike temaer diskuteres. Mennesker opplever kulturkonflikter i samfunnet, som ofte er et resultat av forskjellig atferd og verdisyn. Dette er noe våre deltakere også har opplevd. De har ofte fått påminnelser på deres bakgrunn, og de har fått tilskrevet normer og verdier på forhånd. Denne typen diskrimineringen fører til en snever definisjon av identitet, og deltakerne våre blir også påvirket av hvordan de definerer sin identitet. Slik diskriminering og tilskrivning av identitet har gitt våre deltakere begrensinger på sin norske identitet. Salole (2013, s. 66) refererer til

Bennets (1993) forskning, der han har utviklet noen begreper som viser til hvordan vi forholder oss til kulturforskjeller. Han snakker om benektelse: en strategi der en avfeier betydningen av kulturforskjeller. Denne strategien tar avstand mellom befolkningsgrupper. Amar kan plasseres i denne kategorien, der han avfeier at kulturforskjeller har noe å si for hans beskrivelse av sin identitet. Han forklarer det med andre faktorer. Forsvar: der en skaper «vi» og «de» settes mot hverandre, der den ene gruppen blir sett på som mer overlegne. Rizwan kan plasseres mellom benektelse og forsvarsmekanisme. Han er et sted mellom å være norsk, og på en annen måte «minoritet». Han er opptatt av de ulike verdiene han og norske ungdommer har.

Hiwa kan plasseres i forsvar, men ikke fordi han tenker at den kurdiske kulturen er overlegen den norske. Det er heller fordi han føler at han ikke har blitt akseptert som en norsk ungdom. Eksotifiserende og distansert betrakterposisjon: Her betrakter man andre kulturer som annerledes, spennende og fremmed, og en tar ikke stilling til forskjellene. Ingen av våre deltakere kan plasseres på eksotifiseringsstrategien. Disse strategiene er noe vi også ser i den norske skolen. For å anvende denne teorien og reflektere rundt funnene våre, ser vi at noen av deltakerne våre havner mer mot forsvarsstrategien.

Funnene våre peker mot et skille mellom «oss» og «dem», der den ene gruppen betraktes som overlegen eller mer verdifull enn den andre. Dette kan knyttes til Honneths (2007) solidariske sfære, og det kan bidra til å redusere følelsen av «vi» og «de». Det motsatte kan føre til polarisering og konflikt mellom ulike kulturelle grupper, da det skaper et hierarki som plasserer én gruppe over den andre. Forsvarsstrategier kan være ødeleggende for samarbeid og forståelse mellom ulike kulturelle grupper, men dette er ikke helt i samsvar med det våre deltakere ga uttrykk for.

Deltakerne i denne studien tar til forsvar sin egen kultur og identitet. De hever seg derimot ikke over majoritetskulturen, selv om de har utviklet en sterkere følelse av stolthet og tilhørighet til det flerkulturelle fellesskapet. Dette fenomenet kan virke som en sosial buffer mot ekstern definisjon av deres identitet. Dermed velger de heller å være i forkant med å definere seg som noe annet enn norsk. Det kan imidlertid også være at de kjenner til den oppfatning av overlegenhet eller separasjon fra majoritetskulturen som kan eksistere i skolestrukturer, der de ikke står fritt til å definere seg som helt norske. Eller at majoriteten ser på dem som underlegne. Spernes (2020) understreker at elever med innvandringsbakgrunn

ofte står overfor utfordringer når det gjelder å definere sin egen identitet. I stedet for å bli sett på som individer med unike identiteter, blir de ofte betraktet som representanter for en bredere gruppe innenfor samfunnet. Allikevel beskriver våre deltakere seg selv også som norske, og de gir ikke helt avkall på sin norskhet.

Det de gir uttrykk for med stolthet, er de sterke båndene de har til andre unge med flerkulturell bakgrunn. Forsvarsstrategier blant våre deltakere har også ført til en sterkere opplevelse av fellesskap og samhørighet innad i ens eget kulturelle fellesskap. Samtidig har de ikke skapt fullstendig avstand fra majoritetskulturen. Et eksempel på dette, er når Hiwa sier at han er norsk-kurder, eller når Rizwan sier at han og hans familie har en lang historie i Norge. Spernes (2020) fokuserer på individets perspektiv og kampen for å oppnå en egen definert identitet innenfor et bredere samfunn, som ofte påtvinger gruppeidentiteter, mens Salole (2013) med henvisning til Bennet (1993) tar et bredere blikk på hvordan samfunnet og dets individer håndterer og reagerer på kulturforskjeller generelt. Begge tilnærminger belyser viktige aspekter ved kultur og identitet, men fra litt forskjellige vinkler. Den ene er personlig, og den andre mer samfunnsmessig. Begge to er viktige for å forstå anerkjennelse av denne gruppens identitet, og deres identitetsutvikling som individ og i samfunnet. Sistnevnte inkluderer også skolen. Det samsvarer med funnene våre, i forhold til at deltakerne våre på den ene siden ønsker å bli sett som individer, og ikke nødvendigvis presentere en hel etnisk gruppe. De tildeles også egenskaper de ikke besitter. På den andre siden er det viktig, som Salole (2013) hevder, at en viser forståelse for deres krysskulturelle bakgrunn og anerkjenner det. Dessuten er det viktig å anerkjenne hvordan våre deltakere reagerte på kulturforskjellene som generelt eksisterer og å navigere gjennom disse.

5.1.3 Identitet og norskhet

Utenforskap kan ses i samme lys, fordi ingen av deltakerne mente at de ikke har tilhørighet til Norge, eller at de ikke var norske. De var klare over at de ikke var «hvite», men at de hadde flere miljøer, språk og kultur. De ga ofte uttrykk for at det er en berikelse. Det med tilhørighet var også noe ustabil. Det spørres hvilken epoke av deres liv det dreide seg om. Det som avgjør hvordan de opplever dette, har like mye å gjøre med hvordan de har hatt det på skolen eller hjemme, og ikke nødvendigvis bare hvitheten.

Disse guttene svarer forskjellig på om de føler seg norske eller ikke. Amar har ikke tenkt så mye over det, men definerer seg som norsk-tamiler. Rizwan trekker forløpet i hvor lenge hans familie har bodd her, og det at alle i familien snakker godt norsk, er ute i jobb og klarer seg. Det å være ressurssterke knyttes til det å være norsk. Dette vitner om et hierarki og sosioøkonomiske forskjeller i samfunnet som han er bevisst på. Hiwa trekker frem det å forstå språket faglig og kulturelle koder som viktig. Det kan hende det er fordi Hiwa kjente på mangelen på forståelse for det «norske», og det at han i motsetning til de andre har vokst opp i et mer «hvitt» område. Hans foreldre kom også til Norge i mye senere tid. Det som også burde tas i betraktning her, er den rammen en har blitt presentert med for det norske. Alt annet faller utenfor rammen.

Guttene snakket ofte om likheter og forskjeller når de svarte på spørsmål som er knyttet til deres identitet. De påpekte forskjellene når de argumenterte for å være gutter med minoritetsbakgrunn. Eksempler som ble nevnt var språkkunnskaper, tilgang til det som blir sett på som typisk norsk og hvilke verdier de besitter. Et eksempel som ble trukket fram, var hjemme- og skolekultur. Det ble sett på som to separerte sfærer med ulikheter, og dette kan ses i sammenheng med at likhet blir sett på som en indikasjon på å kunne tilhøre samfunnet. Dette kan ses i lys av Meld. St. 6 (2012-2013), der det blant annet står at integrering er en toveisprosess som krever innsats fra både samfunnet og de som flytter til landet. Målet er å sikre at alle, uavhengig av bakgrunn, har like muligheter, rettigheter og plikter. Dette er relevant i denne sammenhengen, fordi det berører hvordan samfunnet skal tilrettelegge for inkludering og deltakelse. Samtidig kan vi se at jo mer familien integreres i det norske samfunnet, jo bedre innvirkning har det på skolehverdagen til deltakerne våre. De store forskjellene mellom hjemme- og skolekultur kan også ses i lys av at skolehverdagen og lærestoffet er basert på det som anses som norsk, eller at foreldrene var integrerte i forskjellig grad. Amar sier at selv om skolen var flerkulturell, var det gammeldagse fortsatt synlig. Med dette mener han at skolen ikke gjenspeilet mangfoldet blant elevgruppa. Det var homogent og lite påvirket av det pluralistiske samfunnet vi lever i.

5.1.4 En mer sammensatt identitet

Deltakerne forteller at deres venner på skolen for det meste ikke var norske, med unntak av barneskolen. Spernes (2012) hevder at selv om en person kan oppleve å ha flere kulturelle tilhørigheter, har de likevel bare én identitet (s. 83). Dette synspunktet belyser en viktig

dynamikk i hvordan vi forstår identitetsdannelse hos individer som vokser opp med innflytelse fra flere kulturer. Dette perspektivet er spesielt relevant når vi ser på anerkjennelse av krysskulturelle gutter i det norske skolesystemet. Mange av disse guttene kan føle at de balanserer flere kulturelle tilhørigheter. De kan ha kulturelle og språklige røtter som skiller seg fra den norske majoritetskulturen, samtidig som de daglig navigerer og tilpasser seg denne majoritetskulturen på skolen og i andre sosiale sammenhenger. Selv om de kanskje identifiserer seg med flere kulturer, danner disse erfaringene til sammen en unik, sammensatt identitet.

For skolene innebærer dette en nødvendighet av å anerkjenne og verdsette den komplekse realiteten av elevers mangfoldige bakgrunn. Det er ikke tilstrekkelig å bare anerkjenne disse guttenes tilhørighet til forskjellige kulturer, uten også å forstå at deres samlede identitet er påvirket av en integrasjon av disse kulturelle erfaringene. Skoler og lærere må derfor arbeide for å skape et inkluderende miljø som anerkjenner og støtter hver elevs unike identitet, og de mange tilhørighetene de bringer med seg. Dette kan bidra til å fremme en dypere følelse av tilhørighet og velvære blant krysskulturelle elever, noe som er essensielt for deres akademiske suksess og personlige utvikling.

Videre er deres identitet konstruert i det miljøet de har vokst opp i, og disse guttene har vokst opp i Norge. De har gått på norsk skole, selv om de har bakgrunn i andre kulturer. Spernes (2012) henviser til Bourdieu (2002), som beskriver hvordan erfaringer lagres i kroppen og påvirker våre etiske og moralske verdier, samt våre normer. Dette omhandler hvordan vi internaliserer våre livserfaringer, noe som formidler vår forståelse av rett og galt, samt de uskrevne reglene vi lever etter (s. 82). Når disse guttene definerer seg som en gruppe med samme verdier, er det miljøet de har vokst opp i av betydning. Det er den responsen de har fått fra hverandre og omgivelsene som har gjort at de anser seg som en gruppe. Det har medført endring i miljøet og tilhørigheten på bakgrunn av den responsen de har fått fra sine omgivelser på sin væremåte (Spernes, 2012, s. 82).

5.1.5 Å redusere identitet til etnisitet

Guttenes selvdefinisjon havner raskt på etnisitet, og de sier at de er både norske og flerkulturelle. De snakker ikke om noe annet, slik som idrett, musikk eller andre ting som kanskje etnisk norske gutter hadde framhevet. Dette kan ha flere grunner. Den ene grunnen

kan være at de forholder seg til den konteksten de befinner seg i, nemlig intervjukonteksten. Den handler om anerkjennelse av krysskulturelle gutter, og dermed forholder de seg til dette.

Den andre grunnen kan være at deres etnisitet oftere blir påpekt som en viktigere del av dem enn etniske norske elever. Gjennom dette studiet ser vi at krysskulturelle gutter i det norske skolesystemet stadig må navigere og forhandle om sin identitet. Eriksen (2021) illustrerer fenomenet gjennom historien om en somalisk jente kalt Sarah. Hun står overfor den kontinuerlige utfordringen med å måtte overbevise andre om sin norske identitet. Eriksen påpeker at maktstrukturer og sosiale normer ofte kompliserer prosessen for individer som Sarah. De må stadig forsikre seg om sin tilhørighet i sosiale sammenhenger hvor deres identitet konstant utfordres og diskuteres.

Dette belyser en bredere problemstilling om hvordan minoritetsidentiteter formes og oppfattes i forhold til majoritetens normer og definisjoner av nasjonalitet og kultur. Sarahs erfaring viser hvordan minoriteter ofte defineres fra majoritetens ståsted, med en tendens til at rasebegreper blir tilskrevet minoritetene, mens majoritetens raseforståelse forblir usynlig. Dette setter henne i posisjonen som «den andre», en som er utenfor den anerkjente normen. Det kan hende at det er derfor guttene vektlegger etnisitet i så stor grad. De er kanskje klare over at samfunnet har tilskrevet dem en «rase» eller etnisitet. Dette illustrerer hvordan anerkjennelse av identitet ikke bare er et personlig valg, men også avhenger av samfunnets anerkjennelse og aksept. I skolekonteksten og i våre funn betyr dette at krysskulturelle elever ofte må streve ekstra for å bli anerkjente, både som individer og som fullverdige medlemmer av det norske samfunnet. Et eksempel på dette er Hiwas opplevelser rundt fordommer mot visse snakkemåter i skolen.

5.1.6 Dynamikken av «norskhet» og rasemessige identiteter i skolen

Kunnskapsdepartementet (2021) skriver at: «Vi ser en økende andel barn og ungdom som vokser opp med innflytelse fra to eller flere kulturer.» Dette flerkulturelle oppvekstmiljøet bringer med seg både muligheter for økt tilhørighet og risikoer for følelser av utenforskap. Ungdommer som navigerer mellom disse ulike kulturelle landskapene, kan ofte stå overfor et krysspress fra forskjellige normer og forventninger, som påvirker deres atferd og livsvalg. Disse forventningene kan stamme fra familie og deres eget minoritetsmiljø, samt fra venner, jevnaldrende, skolen og det bredere samfunnet. Dette samsvarer med guttenes opplevelse av

muligheter for tilhørighet, men ikke nødvendigvis utenforskap. Det å føle utenforskap, kan ofte knyttes til å ikke ha norske venner, men disse ungdommene ga ikke uttrykk for misnøye med det.

Mathisens (2020:128) forskning har nylig rettet oppmerksomheten mot forståelsen av norsk identitet. Det som går igjen i disse studiene, er at hvithet ofte oppfattes som ensbetydende med det norske. Hvithet blir fremstilt som det usagte, noe som betraktes som standarden, og andre identiteter blir definerte i forhold til dette. Hiwa sier at han var usikker på om han snakket godt norsk. Han jobbet mye med å snakke likt de andre, for det var noe han kunne gjøre noe med, i motsetning til utseendet sitt. Dette viser at han er innforstått med at hudfarge ikke har vært ubetydelig i selvdefinisjonen hans. Det med å snakke norsk på en bestemt måte, knyttes også til «hvithet» og «hvite miljøer». Når Hiwa uttrykker sin usikkerhet rundt sin norskkunnskap og legger vekt på å tilpasse seg språket til å ligne mer på de andre, viser det en bevissthet om at språk og kommunikasjonsmønstre spiller en rolle i samfunnets hierarki. Dette er noe han har kjent på, og det er vanskelig å vite om han virkelig hadde svakere norskkunnskaper, eller om han strebet etter å snakke rent og eksepsjonell norsk for å bli godtatt. Han ser på det å mestre norsk som noe han kan arbeide med og forbedre, i motsetning til aspekter ved sitt utseende som han ikke har like stor kontroll over. Denne refleksjonen indikerer at Hiwa er klar over hvordan hudfarge og kulturell bakgrunn kan påvirke opplevelsen av en selv og ens plass i samfunnet. Å tilpasse seg språket og kommunikasjonsstilen som assosieres med «hvite miljøer» eller «norskhet», kan være et forsøk på å navigere i et hierarkisk system der visse måter å snakke på eller å opptre på blir sett på som mer prestisjefylte eller akseptable enn andre. Dermed blir det tydelig at Hiwa, gjennom sin bevissthet rundt språk og kultur, erkjenner og forholder seg til det hierarkiet som eksisterer i samfunnet.

Hiwas usikkerhet omkring hans norskkunnskaper og hans forsøk på å tilpasse seg, kan være forbundet med hans frykt for utenforskap. Hiwas anstrengelser for å snakke «som de andre» speiler større sosiale og kulturelle dynamikker og strukturelle forskjeller i samfunnet. Det sier oss noe om hvordan språk kan være både et redskap for inklusjon og et middel for eksklusjon i samfunnet. Hiwas tilpasning til «hvite miljøer» gjennom språket kan sees som en strategi for å oppnå sosial aksept og bli inkludert. Hiwas personlige erfaringer og Mathisens (2020) forskning kaster lys over de komplekse måtene identitet og kulturell tilhørighet er konstruert på og oppfattet i det norske samfunnet og på skolen. Mathisen (2020) kan forklare de

overordnede sosiale og kulturelle strukturene som bidrar til følelser av utenforskap hos våre deltakere, mens Fangen og Lynnebakkes funn demonstrerer hvordan individer konkret håndterer disse utfordringene i hverdagen. Det å bruke begge perspektiver i denne delen har vært et forsøk på å gi en dypere forståelse av både makronivåene (samfunnsstrukturene) og mikronivåene (individuelle strategier) av ekskludering, som kan hjelpe skolen til å få mer forståelse av ekskludering.

5.1.7 Norskhet som et valg

Jordet (2020) påpeker at når individet opplever en utrygg jeg-identitet og lav selvfølelse, kan det føre til at de fokuserer på andre identitetsnivåer og går inn i identitetsforhandlinger. Dette kan resultere i en indre konflikt mellom ens sanne selv og den ønskede identiteten, noe som gjør individet mindre autentisk. Jordet argumenterer for at skolen bør styrke elevenes jeg-identitet ved å verdsette deres kulturelle og sosiale rammeverk og gi rom for deres autentiske selv. Han hevder at skolen, spesielt det sosiale fellesskapet, ikke bør nedvurdere egenskaper som individet identifiserer seg med. Dette kan ha en negativ innvirkning på deres selvverd. På den andre siden foreslår Eriksen (1997) tre ulike identitetsvalg for minoritetsungdom: ren identitet, bindestreksidentitet og kreolsk identitet. Ren identitet innebærer en puritansk tilnærming preget av kontrastering og konflikter med «de andre». Bindestreksidentitet forsøker å forene to adskilte kategorier ved å leve med forskjellige kulturelle referanser avhengig av setting. Den kreolske identiteten går ett skritt videre og avviser tanken om rene, atskilte kulturer, ved å velge elementer fra ulike kulturer og kombinere dem på en måte som er uavhengig av tradisjonelle grenser og bindestreker (s. 50).

Diskusjonen mellom Jordets og Eriksens perspektiver belyser betydningen av selvidentitet og kulturell identitet i skolemiljøet, spesielt for gutter med krysskulturell bakgrunn. Mens Jordet understreker behovet for å styrke individets jeg-identitet for å fremme deres autentiske selv, utforsker Eriksen ulike strategier for identitetsformasjon blant minoritetsungdom. Dette gir innsikt i hvordan skolen kan støtte minoritetsgutters identitetsutvikling, og skape et inkluderende læringsmiljø som anerkjenner og verdsetter deres kulturelle mangfold. Amars identitet i forhold til det norske kan knyttes til det kreolske Ikke fordi han anser seg som norsk, men mest på grunn av at han ikke gir uttrykk for å være opptatt av skillene. Han legger ikke vekt på kulturelle skiller, og han velger elementer fra forskjellige kulturer. Dette gjør hans kulturelle tilhørighet mer mobil og uavhengig av tradisjonelle kategorier. Han

beskriver at det har vært naturlig, men han snakket sjeldent om klare skiller mellom hjem og skolekultur. Hiwa lander derimot mer på bindestreksidentiteten. Hans plassering i denne kategorien er på bakgrunn av at han blant annet sier at det er to atskilte sfærer: den norske og den kurdiske. Det skaper ikke så mange konflikter, fordi de sjeldent møtes. Hans beskrivelser tyder på at de klarer å forene ulike kulturelle referanser i forskjellige settinger.

Det er allikevel vanskelig å si at han tilhører denne kategorien, siden han også i likhet med de to andre velger elementer fra forskjellige kulturer og kombinerer disse. Rizwan og Hiwa tilhører bindestreksidentitet i forhold til det norske, men ikke i forhold til det flerkulturelle. Eriksens analyse av identitetsvalg blant minoritetsungdom er relevant på flere måter. Først og fremst gir det innsikt i hvordan disse ungdommene navigerer sin egen identitet i et samfunn preget av kulturelt mangfold. Eriksens beskrivelse av ren identitet viser hvordan noen velger å tydelig avgrense sin kulturelle tilhørighet, noe som kan ha implikasjoner for hvordan de blir anerkjente eller ekskluderte i skolesammenheng Hiwa og Rizwan lander mer mot bindestreksidentitet. De forsøker å forholde seg til og balansere ulike kulturelle påvirkninger, både fra sitt opprinnelsesland og sitt nåværende bosted. Dette påvirker deres opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet i skolemiljøet, avhengig av hvor god deres kulturelle bakgrunn blir forstått og respektert. Amar lander mer mot den kreolske identiteten. Eriksen beskriver at den utfordrer tradisjonelle forestillinger om kulturell tilhørighet, ved å velge og kombinere elementer fra ulike kulturer på en måte som er uavhengig av tradisjonelle grenser. Dette perspektivet kan bidra til å utforske hvordan krysskulturelle gutter i skolen kan skape sine egne unike identiteter, som går utover stereotyper og forventninger basert på deres kulturelle bakgrunn.

Samlet sett gir Eriksens teoretiske rammeverk et nyansert bilde av hvordan identitet formes og forstås blant minoritetsungdom. Dette kan være avgjørende for å forstå deres opplevelse av anerkjennelse i skolen og samfunnet ellers. En refleksjon som kan gjøres for hvordan denne gruppen definerer seg, er hvordan de blir oppfattet av samfunnet. Eriksens definisjon er dekkende, men bare til en viss grad, for hvordan forståelsen av norskhet fra et majoritetsperspektiv kan ha innvirkning på hvordan deltakerne våre definerer seg. Her refererer han til en rapport gjort av OMOD (Trøften, 2010), som viser at skolen mangler evnen til å anerkjenne elever med innvandrerbakgrunn for deres komplekse kulturelle identitet. Undersøkelsen avslører at skolen ofte likestiller «norskhet» med å være hvit, kristen og født i Norge. Trøften (2010) spekulerer i om denne oppfatningen kan være årsaken til at

disse ungdommene ikke selv føler seg norske. Informantene til Trøften, både elever og foreldre, rapporterte at de følte seg behandlet annerledes på skolen, men at det var utfordrende å definere nøyaktig hva denne opplevelsen besto av, da den ofte var knyttet til subtile holdninger og kroppsspråk. I forhold til vår problemstilling om anerkjennelse av krysskulturelle gutter i skolen, understreker denne observasjonen fra OMOD viktigheten av å forstå hvordan skolen kan være en arena der kulturell anerkjennelse blir utfordret eller undertrykt. Manglende anerkjennelse av den komplekse kulturelle identiteten til minoritetsungdom, kan påvirke deres opplevelse av tilhørighet og selvverd, og dermed også deres akademiske prestasjoner og trivsel på skolen. Denne innsikten kan være verdifull for å identifisere måter å skape et mer inkluderende skolemiljø på som anerkjenner og verdsetter det kulturelle mangfoldet blant krysskulturelle gutter i den norske skolen.

Funnene våre peker også mot OMODs funn. Dette er i kontrast til Meld. St. 6, 2012–2013, som understreker viktigheten av mangfold i skolen, og at en vellykket utdanningspolitikk også er en vellykket integreringspolitikk. Det står følgende: «I Norge er det en grunnleggende verdi at alle barn og unge skal ha gode oppvekstvilkår og like muligheter til utvikling, både personlig og faglig.» Regjeringen vektlegger beskyttelsen av barns rettigheter, og de anser barn som nøkkelen til fremtiden. Mangfoldet i Norge, med ulike bakgrunner og kulturer, sees på som en ressurs. Det er viktig at barn og unge med innvandrerbakgrunn ikke møter flere hindringer enn sine jevnaldrende. Alle barn har rett til en tilpasset og likeverdig opplæring, slik at de kan delta fullt ut på ulike samfunnsarenaer. En vellykket utdanningspolitikk er også en integreringspolitikk som sikrer at alle barn og unge kan nå sitt fulle potensial (Meld. St. 6, 2012–2013). Dette indikerer at integrering av barn og unge anses som viktig for å kunne lykkes i utdanningssystemet eller omvendt. Det er i hvert fall en tett sammenheng mellom de to faktorene.

Når det gjelder anerkjennelse, er det den solidariske sfæren som er relevant i denne diskusjonen. I konteksten av den norske skolen, som rapporten beskriver, vises det at skolesystemet ofte mislykkes i å gi en slik anerkjennelse til elever med innvandrerbakgrunn. Ved å likestille «norskhet» med spesifikke etniske og kulturelle egenskaper, marginaliseres og undervurderes andre kulturelle identiteter. Dette fører til at elever med innvandrerbakgrunn føler seg ekskluderte og misforståtte, noe som begrenser deres evne til å se seg selv som fullverdige medlemmer av skolemiljøet. Funnene våre er på mange felter i kontrast til stortingsmeldingens budskap. Dette indikerer at skolene i praksis ikke alltid klarer å følge

politiske mål. En årsak til dette, kan være at det som står der kan bety så mye, og det ikke er satt i gang konkrete mål for likestilling i skolen.

5.1.8 Krysskultur og selvforståelse

Amar forteller at på grunn av at han i perioder gikk på en skole i østkanten av Oslo, der majoriteten av elevene hadde en annen etnisitet enn norsk, hadde han ikke alltid norske venner. Han sier at det ikke betyr at han ikke hadde tilhørighet. Dette svaret kan tolkes på mange måter. For det første trenger en ikke å ha etniske norske venner for å være norsk. For det andre tenker kanskje noen at veien til å være godt integrert er å ha «norske» venner. Det varierer, og dermed er det også forskjell innad i gruppene. Salole (2013) påpeker det samme, og mener at barn innenfor samme subgruppe vil kunne føle ulik grad av tilhørighet til Norge (s. 33). Amar forklarer at han har alltid hatt venner, og han anser seg som en del av samfunnet. Det å være fra Østkanten og være en «Østkant-gutt», kom opp flere ganger i intervjuet med Amar. Det var en indikator på at hans identitet var tilknyttet til området. Han snakker om «gutta» sine som er venner for livet, og at de har en annen «connection», siden de forstår hverandre på en annen måte. Amar påpeker at de på barneskolen alle var norske uansett bakgrunn, men på ungdomsskolen endret det seg. Dette er noe Rizwan kjenner seg igjen i. Her dukker det opp flere tolkninger som er relevante for identitet i skolen. Er denne forskjellen merkbar på ungdomsskolen fordi det er tillært eller tildelt i det stadiet? Blir man mer bevisst på hvilke verdier en har på ungdomsskolen, i motsetning til barneskolen?

Bourdieu's påstand er at den dominerende kulturen i større grad har makt over individene. Det er gyldig i dette tilfellet. Den endringen kan tilknyttes at deltakerne på ungdomsskolen ble mer bevisste på den dominerende kulturen. Dessuten anses overgangen fra barneskole til ungdomsskole som sentralt i identitetsutvikling. Imsen (1998) og Erikson (1974) hevder at ungdomstiden består av individets selvfortolkning, i forbindelse med livstolkning og sosiale roller (s. 280, s. 229). Det er gjennom ungdomstiden at individet finner mekanismer og forståelse i det å forholde seg til helheten, der skole og miljø inngår i den helheten.

Axel Honneths anerkjennelsesteori understreker viktigheten av anerkjennelse for individets utvikling og integrasjon i samfunnet. Amars opplevelse gir innsikt i hvordan disse formene for anerkjennelse spiller en rolle i hverdagen. Amar føler seg verdsatt og tilhørig i sitt lokalsamfunn, selv uten etnisk norske venner. Dette indikerer at det er på tide å endre disse

ideene om verdihierarkier om majoritets- og minoritetsmiljøer som deltakerne snakker om. Dette utfordrer tradisjonelle ideer om integrering, og viser at anerkjennelse også kan komme fra å verdsette ulike kulturelle bakgrunner. Amars overgang fra barneskole til ungdomsskole markerer en tid hvor bevisstheten om sosiale og kulturelle normer øker, og peker på behovet for rettslig anerkjennelse gjennom like rettigheter og muligheter for alle elever. Dette krever en antidiskriminerende skolepolitikk. Amar snakker varmt om sine nære vennskapsbånd, «gutta» sine, som understøtter hans personlige utvikling og gir ham en følelse av verdi. Dette illustrerer betydningen av kjærlighet og omsorg i anerkjennelsesteorien, og har en stor betydning for livskvaliteten til deltakerne våre.

5.1.9 Ungdomsskolen, alkohol og anerkjennelse

Det er flere faktorer som avgjør om ungdommer kan tilpasse seg den nye helheten som en blir presentert på ungdomsskolen. Dette vil ha innvirkning på identitetsdannelsen. En av disse faktorene bidrar også til både inkludering og ekskludering. Amar og Rizwan nevnte at på grunn av visse verdier, var det vanskelig å bli en del av majoritetsmiljøet på ungdomsskolen. Et eksempel som ble nevnt, var alkohol og rus. Tidligere forskning bekrefter opplevelsene de to guttene har hatt i forhold til det. «I konteksten som omhandler alkohol, opplever imidlertid noen av de unge at norske majoritetsungdommer oppfatter og kategoriserer dem som annerledes og utenfor den majoritetsnorske ungdomsgruppen» (Bojovic et al., 2022, s. 196). De får tildelt «markerte identiteter» som knyttes til hudfarge, utseende og religionen. Den tildelte identiteten er basert på annerledeshet.

Det kommer tydelig fram i våre funn at ungdommene er klare over at de har fått tildelt en identitet som ses på som annerledes, og som har ført til eksklusjon i visse miljøer, aktiviteter og samlinger. Rizwan snakket om at samtale etter helgene ofte handlet om fester som hadde funnet sted i helgene eller før helgen. Folk ble invitert til å samles sammen med skolekamerater. Det resulterte i at det begrenset hans sosiale samkoster med majoritets elever, men samtidig fant han tilhørighet i miljøer der alkohol ikke var en like essensiell del av sosiale aktiviteter. Det går an å tenke at det er mulig å delta og bli invitert uten at en drikker. Mange ganger er det å være en del av vennegjengen og føle tilhørighet viktigere enn å drikke eller ikke drikke. Hiwa sier at han ble inkludert på fester fra han gikk i niende klasse på ungdomsskolen. For å bli invitert, var det viktig å ha norske venner, og helst jentevenner. Disse veletablerte sosiale kategoriene fungerer ekskluderende og etablerer hierarker mellom

disse ungdommene. Det kan være med å danne grupperinger og føre til ekskludering. Det skaper en verdikonflikt for vår gruppe, der de står mellom to vanskelige valg. På den ene siden kan det å drikke alkohol øke sjansen for å bli en del av majoritetskulturen. På den andre siden kan det føre til ekskludering i flerkulturelle miljøer, der de kan ha et annet syn på konsum av alkohol.

Skoler og lærere bør arbeide aktivt for å normalisere diskusjoner om kulturelle forskjeller, fremme toleranse, og viske ut verdihierarkier blant ungdom. Det er essensielt å oppmuntre til åpne og ærlige samtaler om kulturell forskjellighet og sosial inkludering for å bedre forståelsen og aksepten av mangfold, samt utfordre rådende stereotypier og sosiale normer. Våre funn viser at disse temaene ofte er neglisjert i skolen.

Krysskulturelle barn kan støte på utfordringer knyttet til forskjellige pedagogiske metoder og skolekulturer, spesielt hvis de er vant til andre undervisningsstiler hjemmefra. Dette kan hindre deres læring og skoleprestasjoner. Videre kan språkbarrierer og balansering mellom flere kulturelle identiteter utgjøre betydelige utfordringer for disse barna.

Amar og Rizwans utfordringer med å bli aksepterte i sosiale situasjoner på grunn av deres holdninger til alkohol, kaster lys over et viktig tema i Axel Honneths anerkjennelsesteori. Teorien fremhever at utviklingen av en sunn identitet og følelsen av å høre til, er dypt avhengig av å bli akseptert av samfunnet. Deres erfaringer viser hvordan mangel på anerkjennelse for kulturelt mangfold i skolemiljøet kan føre til sosial isolasjon. De blir sett på som annerledes på grunn av deres alkoholavhold.

5.1.10 Den etniske kapitalen

Den etniske kapitalen som Modood (2004) snakker om, kan ha en innvirkning på vår andre deltaker, Rizwan. Han snakker om at han på ungdomsskolen unngikk fester og det sosiale med majoritets elever, fordi det var i kontrast til hans verdier. Her er det på sin plass å reflektere. Mente han foreldrenes verdier eller hans egne? Kan denne unngåelsen ha sitt opphav i frykt av å bli ekskludert fra det pakistanske miljøet? Det er vanskelig å spekulere i dette, men han sitter igjen med en positiv følelse, for han tenker at det har hjulpet ham til å ta gode valg. I teorien om etnisk kapital (Modood, 2004) understrekes betydningen av autoritet og makt hos foreldre for å transformere teoretiske verdier til faktiske handlinger. Dette innebærer at foreldre må kunne oppdage og adressere brudd på etablerte normer innenfor sitt miljø, noe som krever at de opprettholder en posisjon av respekt og myndighet. Dette

konseptet kan ha direkte relevans for vår studie, der Rizwan er en elev som unngår å delta i skolefester og rusrelaterte aktiviteter. Rizwans atferd kan reflektere en sterk foreldreinnflytelse, der familiens verdier og forventninger om oppførsel spiller en sentral rolle. Det kan antydes at Rizwans foreldre utøver en form for autoritet som oppmuntrer til eller krever en viss tilbakeholdenhet fra slike sosiale aktiviteter, som de kanskje ser på som uforenlige med familiens eller kulturens normer.

En slik dynamikk mellom foreldreautoritet og barns atferd kan ses på som et eksempel på hvordan etnisk og kulturell kapital blir mobilisert for å påvirke personlige valg. I Rizwans tilfelle er det mulig at den kulturelle kapitalen som vektlegger avhold fra fester og rus, har blitt internalisert som en del av hans egen verdiforståelse. Denne internaliseringen bidrar til hans beslutning om å ikke delta i aktiviteter som fester og rus, noe som kan sees som en del av både familiens verdier og hans personlige overbevisninger. Å forstå hvordan foreldreautoritet og kulturelle normer påvirker ungdommens atferd, er viktig for lærere og skolen. Det kan bidra til en dypere forståelse av elevens ulike bakgrunner, og hvordan disse bakgrunnene påvirker deres valg og atferd. Videre kan det understreke behovet for at skoler må utvikle mer inkluderende og kulturelt sensitive tilnærminger, som respekterer og anerkjenner den brede variasjonen av verdier og oppfatninger som elevene bringer med seg inn i skolemiljøet. Selv om alkohol som rusmiddel ikke er noe som er en del av den norske skolen, har det innvirkning på sosialinkludering i den norske skolen, slik som våre deltakere har hevdet. Det har noe å si for hvordan elever som Rizwan kan ekskluderes.

Noen grupper med innvandringsbakgrunn er gode på å bruke den sosiale kapitalen som Coleman (1988) refererer til for inkludering og suksess. Sosial ekskludering kan både ha negative og positive påvirkninger. Våre deltakere snakker om en «nærhet og «å være tilgjengelig for hverandre når som helst» som noe positivt. Dette kan ses i lys av Colemans (1988) teori om sosial kapital, der han skriver følgende: «Alle former for sosial kapital er avhengige av sosiale relasjoner og strukturer; aktørene danner bevisst relasjoner og vedlikeholder dem for å oppnå fordeler. Visse sosiale strukturer er spesielt viktige for å fremme bestemte typer sosial kapital» (Coleman, 1988, s. 105). I dette tilfellet er det viktig for guttene å ha en trygghet, i form av at de har noen de kan ha tillit til, og kan regne med når som helst. Det virker som at alle våre deltakere både fant aksept og fikk gjensidig tillit til hverandre i det flerkulturelle miljøet. Selv om foreldrenes sosiale kapital ikke nødvendigvis har hjulpet dem direkte til å danne langvarige og solide vennskap, har bakgrunnen deres vært

en slags fordel i å finne venner. En annen fordel, som beskrevet i Amars tilfelle, var at han hadde tilgang til et sosialt nettverk, i form av tamilsk helgeskole. Dette har naturligvis vært med på å styrke hans akademiske evner, og ble likt av lærerne, fordi han ble ansett som en ressurs. Det at han kom seg lettere gjennom skolegangen, gjorde også at han var godt likt av lærerne, og bidro til at han fikk en prestisjefylt status som elev.

5.1.11 Norsk likhetstanke: Undertrykkelse av forskjeller i skolen

Bergstrøm (2023) viser til forskning på hvordan etterkommere av innvandrere vektlegger likheter og fremhever sin norske identitet, for å øke sine sjanser på arbeidsmarkedet. Han viser til hvordan en vektlegger den norske siden sin ekstra for å unngå diskriminering. Eksempler på dette er dialekter, typisk norske aktiviteter og navnebytte. Kulturelle og sosiale likheter med andre brukes for å forme og bekrefte individets egen identitet. Sosiale interaksjoner kan ofte sees som forhandlinger om identiteter og selvbilder. For å få bekreftelse på ønskede identiteter, trenger mennesker støtte fra andre som er villige og i stand til å gi denne støtten. De mest effektive støttespillerne er ofte de som betraktes som like en selv (Gullestad, 2002, s. 82-83). Dette har resultert i at i stedet for å anerkjenne og akseptere forskjeller, undertrykker samfunnet i Norge og andre skandinaviske land ulikhetene, ved å sette søkelys på det som forener oss. Dette er i samsvar med noe av det deltakerne våre også har påpekt. Det norske er ofte det som er likt i majoritetens kultur og verdier. Engen (2020) påpeker at norske myndigheter, i likhet med EU og USA også har et mer positivt syn på pluralismebegrepet (s. 270).

På den andre siden er Norge kjent for å ha en solid og kanskje noe ukritisk tilnærming til en tradisjon med å bygge nasjonal enhet gjennom et ensartet skolesystem. Denne tradisjonen, som skolen fortsatt er sterkt preget av, vektlegger en monokulturell tilnærming i skolen som har sine røtter i nasjonsbygging. I en slik skolepolitikk vil definisjon av identitet for tilhørighet for våre deltakere være begrenset. Begrensninger knyttes her til det verdisystemet individer blir vurdert ut ifra. Eksempelvis mener Amar at lærerne «digget han» fordi han var faglig sterk. Hiwa prøvde å snakke likt som de andre, og han følte at han måtte spille for å passe inn og for å ikke bli pekt ut. Disse påstandene kan tolkes som at Hiwa måtte handle i kontrast til sin vilje for å passe inn. En av de tingene han trekker inn, er konsum av alkohol på ungdomsskolen, men ikke på videregående. Dette indikerer at det generelt sett kan være et alkoholpress på ungdomsskolen, men at det ofte er et større press på elever med krysskulturell

bakgrunn, siden konsumering av alkohol ofte er i strid med religionen. Det kan ha større konsekvenser for denne gruppen, i og med at det kan føre til konflikter med kultur i hjemmet og ekskludering i andre miljøer. Dette indikerer at det medfører større sosialt risiko for en del av elevene. Han påpeker at det ofte ikke var så mye rom for å være annerledes. Du kunne liksom være det, men da var du ikke inkludert i gruppen. Funnene våre viser til at den norske væremåten var foretrukket både i timene, ellers på skolen og på fritiden. Det viser at dette har skapt vanskeligheter for våre deltakere, i den forstand at de måtte forandre seg, og kanskje til tider ikke være autentiske, for å få plass.

Dette viser også en maktstruktur som er gjeldende i den norske skolen, som forsøker å eliminere forskjeller og dyrker likheter. Dessuten hevder Honneth (2007) at «symmetrisk» verdsettning har som formål at ethvert individ skal føle seg verdifullt, uavhengig av sine prestasjoner og ferdigheter (s. 138). Hiwa opplevde den begrensningen, i den forstand at hans prestasjoner og ferdigheter ikke var tilstrekkelige på barneskolen, heller ikke i forhold til det sosiale. Hiwas opplevde begrensninger på grunn av hans erfaring. Det fantes en del uskreve regler som han måtte forholde seg til mot sin vilje. Det understreker hvordan denne symmetriske verdsettelsen kanskje ikke praktiseres fullt ut i samfunnet eller skolen. Dette kan føre til følelser av utilstrekkelighet og lav selvtillit hos enkelte individer. Opplevelsen av at den norske væremåten var foretrukket, reflekterer en maktstruktur i den norske skolen som søker å eliminere forskjeller og fremme likheter. Dette kan bidra til å undertrykke og marginalisere minoritetsgrupper som ikke passer inn i de dominerende normene og verdier. Det er med på at deltakerne våre definerer seg som «vi» og «de», istedenfor «oss». Samlet sett peker disse refleksjonene på kompleksiteten i interaksjonen mellom individuelle identiteter, kulturelle forventninger og maktstrukturer i samfunnet og skolesystemet.

På den andre siden trekker Midtbøen og Rogstad (2012) frem en hendelse fra deres forskning om diskriminering på arbeidsplassen, og hvordan forskjellbehandling legitimeres. I forskningen fremkommer det at arbeidsgiveren mener at etniske minoriteter ofte opplever utfordringer med å tilpasse seg arbeidskulturen. Delvis hevdes det at det skjer fordi de ikke alltid forstår de uskreve reglene, eller «kodeksen», på arbeidsplassen. Et eksempel fra forskningen illustrerer dette: To ansatte, en etnisk norsk og en med minoritetsbakgrunn, brøt begge arbeidsregler. Den etnisk norske ansatte var åpen om feilen, mens den med minoritetsbakgrunn ikke var det. Dette førte til at en av deres informanter uttrykte en preferanse for å ikke ansette innvandrere, med begrunnelsen at de «ikke passer inn» eller er

uærlige (s. 11). Scenarioet i Midtbøs forskning illustrerer en større utfordring relatert til inkludering og mangfold på arbeidsplassen, som også har relevans i utdanningskontekst. Det fremhever hvordan forståelsen av og tilpasningen til kulturelle normer og uskrevne regler kan variere mellom etnisk norske og de med minoritetsbakgrunn. Dette kan føre til ulike utfall. Disse uskrevne reglene er også i samsvar med erfaringene våre deltakere har delt i dette studiet. Et eksempel som ble framhevet, var hvordan merkeklær brukt av etnisk norske elever ble sett på som mer passende enn merkeklær brukt av våre deltakere.

I utdanningssystemet ser vi lignende mønstre, der krysskulturelle gutter kan oppleve at de ikke «passer inn» på grunn av misforståelser rundt sosiale normer og forventninger, eller at deres «væremåte» ofte blir mer problematisert enn majoritets elever. Det er en bevissthet som er rådende i samfunnet, at den ene væremåten er bedre enn den andre, selv når det kommer til løgn. Det er her den solidariske sfæren kan trekkes inn, ved at deltakerne våre mangler at skolen er solidarisk i forhold til deres væremåte. Det vil si at skolen verdsetter forskjellene våre elever besitter.

Bergstrøm (2023) peker på at etterkommere av innvandrere ofte fremhever sin norske identitet for å bedre sine jobbsjanser, ved å adoptere norske navn, dialekter og kulturelle aktiviteter. Dette gjøres for å unngå diskriminering, og passer godt med Axel Honneths teori om anerkjennelse, som sier at vår selvfølelse og sosiale integrasjon henger tett sammen med hvordan samfunnet anerkjenner oss. I skolen ser vi noe lignende. Elever med minoritetsbakgrunn kan føle at de må tilpasse seg og endre sin atferd for å bli aksepterte. Dette viser til en maktstruktur i skolen som favoriserer ensartethet. Det kan føre til at disse elevene føler seg mindre verdsatte. Eksempelvis følte Hiwa at han måtte endre hvordan han snakket og oppførte seg for å passe inn, noe som kan føre til indre konflikter og negativt påvirke hans selvtillit.

Honneths (2007) ide om at mangel på anerkjennelse kan skape sosiale konflikter, understøttes av disse eksemplene, hvor både skolen og arbeidsmarkedet ikke fullt ut verdsetter kulturelt mangfold. Her er det mest aktuelt med kjærlighetsfæren og den solidariske sfæren, som mangles for anerkjennelse av våre deltakere.

5.1.12 «Du må ikke banke oss da»

Ifølge Hiwa var en annen utfordring å bli invitert til fester. Han påpeker at for å kunne bli invitert, måtte en ha norske venner, men helst jentevenner, og at det var mye stigma rundt gutter med innvandringsbakgrunn. Det ble ofte tullet med at de ikke skulle banke andre på festen med majoritets elever. Dette forstår han som en klar forventning, og knytter det til stereotypier rundt gutter med innvandringsbakgrunn. Dette er noe som ofte forekom på ungdomsskolen.

Det er kjent at ungdomsskolen kan være en vanskelig tid for mange elever, og at mange kan oppleve ekskludering. Spesifikt for Hiwas opplevelse, er at dette var knyttet både til hans kjønn og etniske bakgrunn. Honneths (2007) teori om anerkjennelse fokuserer på hvordan manglende anerkjennelse og respekt fra andre kan oppleves som krenkelse. Videre kan dette skade individets selvværd. I dette tilfellet har det fått Hiwa til å prøve å klatre i hierarkiet ved å få norske jentevenner. Han legger stor vekt på at følelsen av å bli behandlet rettferdig og med respekt, er nødvendig for å utvikle og opprettholde en sunn identitet. Ifølge Honneth (2007), kan manglende anerkjennelse lede til psykologisk nedbryting og en følelse av at ens identitet bryter sammen. Fornærmelsen fra andre elever som forbinder hans identitet med noe voldelig, er med på å redusere ham som et selvstendig individ som er ansvarlig for sine handlinger. Elever med minoritetsbakgrunn som opplever etnisk diskriminering, opplever generelt lavere trivsel på skolen, og de rapporterer om mindre tilfredshet med livet sitt.

Til tross for at innvandrere og etterkommere oppnår gode resultater på skolen og er strukturelt integrerte, kan de oppleve subtile former for diskriminering. Dette fører til sosial ekskludering og utfordringer i samspillet med elever fra majoritetsgruppen. Ett av studiene viste at elever med minoritetsbakgrunn som har blitt utsatt for etnisk mobbing, har større sannsynlighet for å ha kontakt med jevnaldrende som viser voldelig adferd. Disse elevene har også større risiko for selv å utføre voldshandlinger over tid (NUPI, 2022, s. 57). Dette studiet viser at mobbing basert på etnisk bakgrunn kan føre til gjengdannelser og mer vold i samfunnet, noe som er under debatt for tiden. Dette kan være resultat av avmakt blant ungdommene.

Diskrimineringen de blir utsatte for er med på å rettferdiggjøre volden de utfører. Deltakerne våre har blitt utsatte for etnisk mobbing. Dermed vil de ifølge forskning ha større risiko for å utføre voldelige handlinger.

Jordet (2020) introduserer krenkelse i en skolekontekst og beskriver det som en patologi. Han knytter krenkelse til opplevelsen av å bli fratatt tilhørighet og medvirkning i et fellesskap. Videre peker han på at manglende mulighet til å føle seg betydningsfull i et fellesskap kan føre til krenkelse. Dette resonnerer med Honneths syn. Jordet ser derimot mer spesifikt på hvordan dette spiller seg ut i utdanningsinstitusjoner. Han understreker betydningen av å være en anerkjent del av et fellesskap.

Jakobsen (2013) tar opp hvordan krenkelser og urettferdigheter påvirker ulike grupper ulikt. Han har særlig fokus på minoritetsgrupper, som ofte har dårligere forutsetninger for å uttrykke og bringe sine opplevelser til offentligheten. Han legger vekt på at slike opplevelser ikke bare er urettferdige, men også truer individets selvidentitet. Jakobsens (2013) perspektiv er bredt, og det ser på samfunnsinstitusjoner generelt, ikke bare skolen, og hvordan de bidrar til eller forhindrer individets evne til å opprettholde en positiv selvidentitet. Dette kan kobles til at vitser om at Hiwa og hans venner kan være voldelige oppleves som krenkende. Det kan skape begrensninger for våre deltakere i å delta i sosiale settinger. Det øker til og med risikoen for at de blir en del av et voldelig miljø.

Videre krever solidaritetsaspektet til (Honneth 2007) at læreren arbeider for å fremme en kultur hvor alle elevers unike egenskaper og erfaringer verdsettes. Dette innebærer å utdanne og veilede elever om mangfold, inkludering og de negative konsekvensene av rasisme. Læreren må også være en tydelig rollemodell som reflekterer og fremmer verdier som respekt, empati og likeverd.

5.1.13 Toleranse

Når et barn kommer fra et annet hjem enn majoriteten som snakker et annet språk, kan det være vanskelig å følge med i undervisningen og kommunisere med lærere og medelever. Dette kan påvirke deres akademiske fremgang og sosiale tilpasninger. Amar hadde ikke språklige utfordringer, men både Hiwa og Rizwan hadde opplevd at deres norskkunnskaper ikke var tilstrekkelige nok på barneskolen. Rizwan fikk særskilt norskopplæring, mens Hiwa ikke har opplevd å ha fått den hjelpen han trengte på barneskolen. Hiwa snakker også om at han slet med å finne sin plass i barneskolen. Dette kan ses i lys av hans språkutfordringer på barneskolen. Han sier at han syntes at det til tider var vanskelig å få plass innen noen vennegjenger. Dette er noe Amar og Rizwan også har opplevd på ungdomsskolen til

forskjellige grader. «I kjølevannet blir en sentral del av å vokse opp i en emigrantfamilie ofte identitets- og tilhørighetsspørsmål. Mange strever med manglende anerkjennelse, ubearbeidede tapsopplevelser og følelser» (Salole, 2013, s. 35).

Krysskulturelle gutter kan dele en felles familiehistorie og tilhørighet, selv om de har forskjellige språk, religioner og nasjonaliteter. Salole (2013, s. 35) påpeker at deres liv er preget av migrasjon: «Barna og ungdommene vi her snakker om, har altså til felles at de på ulike måter lever der migrasjon er en sentral komponent». De har etablert et støttenettverk blant seg hvor de verdsetter hverandres selskap og forstår hverandre uten behov for forklaring, som Rizwan uttrykker: «Jeg vet at jeg har de vennene mine for alltid, fordi vi har de samme verdiene.» Amar legger til: «De forstår meg bare, og jeg trenger ikke å forklare meg for dem.» Selv om de gjør narr av hverandres kulturelle og religiøse forskjeller, føler ingen seg krenket. Dette fellesskapet av minoriteter i Norge har utviklet en toleranse for slike spøker, noe som reflekteres i hvordan de godtar forskjeller blant seg, som Salole (2013, s. 66) beskriver: «man godtar forskjeller, bare han eller hun er lik nok en selv». Hiwas erfaring med å bli kalt «landeløs» illustrerer at det kan finnes utfordringer med å få sin bakgrunn anerkjent også i de flerkulturelle miljøene.

Samtidig peker observasjonen om romantisering av fellesskap på en viktig problemstilling. Det kan være fristende å idealisere fellesskapet, og overse eller bagatellisere de virkelige utfordringene og sårbarhetene som krysskulturelle unge står overfor.

Amar, Hiwa og Rizwans skoleerfaringer belyser sentrale temaer i Axel Honneths teori om anerkjennelse. Deres vansker med språket og kulturelle forskjeller skapte barrierer som både påvirket deres læring og sosiale liv i skolen. Støtten de fant hos det flerkulturelle miljøene viser også betydningen av nære relasjoner og gjensidig omsorg, som er fundamentale for personlig vekst og utvikling. Rosten (2015) hevder at mange av informantene i hennes studie ser på sin etnisitet og minoritetsstatus som noe som både er gitt, og samtidig stadig diskuteres. De opplever ofte å bli kategoriserte av andre som «utlending», «pakistaner» eller «norsk», uten at disse merkelappene nødvendigvis reflekterer deres egen identitetsfølelse.

I denne oppgaven ser vi det gjennom hvordan denne dynamikken påvirker krysskulturelle gutters identitetsforhandling og sosiale interaksjoner i den norske skolen. Vi har sett at

guttene ikke har gitt uttrykk for bestemte kjønnsuttrykk, men heller vist til det gjennom fordommer mot dem i den norske skolen, som voldelige, tilhører ghettoen.

5.1.14 Fordeler som krysskulturelle

De nevner at de har muligheten til å lære om ulike kulturer og perspektiver. De kunne dele sin egen kultur og erfaringer med andre, og samtidig lære om andres kulturer. Dette har bidratt til å skape et mangfoldig og berikende læringsmiljø. De trekker også fram at de er flerspråklige, og ser på det som en stor fordel. De sa at det å kunne snakke flere språk åpner dører til kommunikasjon og forståelse på tvers av kulturer.

Hiwa og Amar påpekte at det i en globalisert verden vil hjelpe dem til å klare seg bedre, fordi de har en bedre kulturforståelse. Denne kulturforståelsen vil hjelpe elevene senere i livet, når de står overfor situasjoner som krever bredere forståelse for ulike tilnærminger og levemåter. Deltakerne våre har en unik evne til å tilpasse seg nye situasjoner og være åpne for forskjellige perspektiver. De har ofte erfaring med å navigere ulike kulturer, og de kan derfor være fleksible og tolerante. Ifølge Salole (2013), er språkferdigheter, kulturkompetanse og et utvidet verdenssyn eksempler på slike ressurser (s. 35-36). Ny forskning viser derimot at diskriminering av noen grupper av minoriteter fortsatt forekommer stabilt på arbeidsmarkedet. Bergstrøm (2023) viser til nyere forskning om at det fortsatt er diskriminering mot ikke-europeiske unge på jobb. Dette står i kontrast til Saloles (2013) påstand om at denne gruppen er mulighetens barn. Evner alene er ikke nok. Samfunnet må også ta det innover seg og utnytte denne gruppa som en ressurs. Guttene ser på det som noe positivt. Et eksempel på det, er der Amar mente at han både har tilgang til den norske og tamilske kulturen. Mennesker som vokser opp innenfor samme hovedkultur eller -miljø eksponeres for færre kulturelle skripter (Salole, 2013, s. 73). Samlet sett opplevde guttene at de bidrar til et mangfoldig og inkluderende lærings- og sosialmiljø på skolen, hvor ulike perspektiver og erfaringer beriker undervisningen og læringen for alle elever. For å få til dette, trenger vi at skolen anerkjenner verdiene og egenskapene som elevene sitter med. Skolen må bruke det positivt i skolesammenhengen, både når det gjelder i lærings situasjoner og i sosiale settinger. Som skildret i teorikapitlet, er tilrettelagt undervisning en form for anerkjennelse der det mangfoldige blir ansett som en ressurs.

Krysskulturelle barn trenger som alle andre mennesker anerkjennelse for den de er. For at de skal føle seg som en del av det norske samfunnet, trenger de å bli anerkjente og få dekt sine behov. «De ungdommene som opplevde seg som diskriminert eller plassert i utenforskap, uten tilfredsstillende sosial støtte i overgangen mellom samfunn og sosiale arenaer, uttrykte sterkere tilhørighet til etniske profil, og ikke til majoritetssamfunnet» (Salole, 2013, s. 105). Våre funn peker også på at geografien og plasseringen til elevene er viktig for hvordan de har hatt det på skolen.

5.1.15 Rasisme og identitet

Ifølge en rapport fra UNICEF Norge fra 2022, om ungdoms oppfatninger av rasisme, indikerer 37 % av unge mellom 13-19 år at de har blitt utsatte for rasisme på grunn av sitt utseende. Videre svarer 57 % av disse at de har opplevd rasisme, spesielt på skolen.

Funnet fra UNICEF-rapporten belyser et viktig tema som kan være relevant for denne masteroppgaven om anerkjennelse av krysskulturelle gutter. Det antyder at skolemiljøet kan være en arena der rasistiske hendelser og diskriminering oppstår. Dette kan ha en betydelig innvirkning på krysskulturelle gutters opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet. Å forstå og adressere disse dynamikkene kan være avgjørende for å utvikle et mer inkluderende skolemiljø, og fremme krysskulturelle gutters trivsel og akademiske suksess.

Spørsmålene om rasisme ble besvarte med et fellestrekk ved alle deltakerne, nemlig at de har uttrykt å ha vært vitne til rasisme på skolen. De ga derimot ikke indikatorer på at de har vært utsatte for rasisme selv. Det kom litt senere i løpet av intervjuet.

Hiwa opplevde at læreren sa til en annen elev: «Jeg vet at du heller vil se på porno og runke enn å være her, men nå har vi en time.» Opplevelsen var særlig negativ. Hiwa sier at alle var i sjokk. De opplevde at læreren så på eleven litt «animistisk», og «at eleven hadde litt mindre hjernekraft, og derfor heller skulle gjøre andre ting enn å lære». Det kan argumenteres for at læreren kun prøvde å nå eleven ved å bruke et språk som han tenkte var vanlig blant ungdom. Fra et annet perspektiv kan dette tolkes som degradering og dehumanisering av eleven, ettersom de opplever at deres identitet og bakgrunn på generell basis er knyttet til stereotyper. «Til tross for skolens ambisjoner om å fremme demokrati og motvirke diskriminering, viser en rapport fra Antirasistisk Senter (2017) at en stor andel elever med minoritetsbakgrunn opplever rasisme regelmessig på barne- og ungdomsskolen» (Eriksen, 2012, s. 106). Et annet aspekt ved dette, er at det kan anses som seksuell trakassering for bruk av seksuelt språk. En

slik krenkelse av elever i skolen er ikke akseptabelt. Hvordan hadde en reagert hvis dette hadde blitt sagt til ei jente? Jakobsens (2013) påpeker at urettferdighet kan oppleves som skuffelser eller krenkelser. Slike opplevelser kan trigge følelser som skam, sinne eller usikkerhet, og de er særlig relevante i konteksten av seksuell trakassering.

Seksuell trakassering er en form for urettferdig behandling som kan føre til alvorlige konsekvenser for offerets mentale og emosjonelle helse. Ifølge likestillingsloven, er seksuell trakassering definert som følgende: «Med seksuell trakassering menes enhver form for uønsket seksuell oppmerksomhet som har som formål eller virkning å være krenkende, skremmende, fiendtlig, nedverdiggende, ydmykende eller plagsom» (Likestillings- og diskrimineringslova § 13). Seksuell trakassering er ubehagelig for minst en av partene. I dette tilfellet var det ubehagelig for en elev.

Individer som blir utsatte for seksuell trakassering opplever ofte en følelse av krenkelse og tap av verdighet. Disse opplevelsene kan føre til en betydelig belastning på offerets selvidentitet og selvtilit. Seksuell trakassering kan også bidra til å skape en atmosfære av skam og skyld rundt offeret, noe som ytterligere forsterker den negative påvirkningen på deres mentale velvære. Dette kan også være med på å skape frykt blant unge gutter med samme bakgrunn som har vært vitne til hendelsen. Frykten for å bli utsatte for det samme kan føre til taushet og redusering av visse kulturelle trekk. Dette kan oppfattes som en kollektiv krenkelse. Hiwa mente at dette ikke kunne skje med en elev med etnisk norsk bakgrunn.

I skolemiljøer er det avgjørende å bekjempe og forebygge seksuell trakassering, for å sikre et trygt og støttende læringsmiljø for alle elever. Ett av kriteriene for å få dette til, er å ha et bredere perspektiv på hva det vil si. Her kommer interseksjonalitet inn igjen. Hvordan hadde det blitt håndtert om det var rettet mot ei jente? Funnene våre peker mot at en må forstå at gutter med krysskulturell bakgrunn også er en sårbar gruppe. De utsettes for mye stigmatisering. Skolen må også være oppmerksom på å håndtere saker om seksuell trakassering på en sensitiv og rettferdig måte, samtidig som de gir støtte og beskyttelse til offeret. Ved å adressere og bekjempe seksuell trakassering, kan skolen bidra til å styrke individets selvfølelse, og fremme et miljø preget av likeverd og respekt, uansett kjønn og bakgrunn.

5.1.16 Rasisme og anerkjennelse

På spørsmål om han har opplevd rasisme og diskriminering, svarer Hiwa at han ikke nødvendigvis ble kalt for stygge ting av lærere og de ansatte på skolen. Han hadde likevel en følelse av å bli behandlet annerledes på barneskolen og ungdomsskolen. Her fikk Hiwa tildelt forventninger. Han sier at de «forventet nesten at jeg ikke skulle kunne snakke rent norsk». Dette er nært knyttet til det Salole (2013) skriver om annerledeshet (s. 177-179). En assosierer ofte visse egenskaper og ferdigheter med krysskulturelle barn, for eksempel at de ikke snakker godt norsk eller at «man nesten kan høre at du ikke er helt herfra». På samme måte har Hiwas opplevelse av lærernes forventninger på ungdomsskolen resultert i annerledeshet. Dessuten har anerkjennelse for Hiwas kunnskap vært fraværende.

Dette utsagnet fra Hiwa kan vi tolke i lys av Honneths teori om anerkjennelse, spesielt i den sosiale sfæren. Hiwa beskriver hvordan han ble behandlet annerledes av lærere og ansatte på skolen, spesielt i løpet av barneskolen og ungdomsskolen. Det antyder at han ikke fikk den respekten og verdsettelsen han trengte i skolemiljøet. I stedet ble han møtt av lærere og elever med lave forventninger og antagelser om hans manglende evner.

Dette kan knyttes til Honneths (2007) begrep om anerkjennelse av prestasjoner. Hiwa føler seg ikke anerkjent eller verdsatt for sine ferdigheter og kunnskaper av lærerne og ansatte på skolen. Denne mangelen på anerkjennelse kan ha negative konsekvenser for hans selvverd og motivasjon for læring. Han føler seg undervurdert, noe som kan påvirke hans trivsel og deltakelse i skolemiljøet. Honneths (2007) begrep om rettferdig behandling og respekt i den juridiske sfæren er her relevant. Hiwa indikerer at han ble behandlet annerledes enn andre elever, på grunn av fordommer eller stereotypier som eksisterer i den norske skolen. Rettferdig behandling og respekt mangler. Det er nødvendig for at individet skal føle seg verdsatt og inkludert i samfunnet. Hiwas erfaring reflekterer en mangel på anerkjennelse i skolemiljøet, både i form av anerkjennelse av prestasjoner og rettferdig behandling. Dette understreker viktigheten av å adressere fordommer og stereotypier i utdanningssystemet, for å sikre en mer rettferdig skole og få den anerkjennelsen de fortjener for sine bidrag og prestasjoner.

Når vi ser på Hiwas sitat, er det tydelig at han opplevde en form for marginalisering eller diskriminering i skolen. Han sier at han ble behandlet annerledes enn andre elever, men han synes at det er vanskelig å fortelle konkret hvordan. Det er imidlertid interessant å tenke over hvorfor Hiwa ikke valgte å konfrontere skolen som institusjon eller sine lærere. Ifølge Fangen

og Lynnebakken (2014), krever konfrontasjon som strategi mot fordommer betydelige ressurser som tid, penger og energi. De bemerker at vellykket konfrontasjon ikke er tilgjengelig for alle, spesielt siden de som oftest bruker denne metoden ser ut til å ha tilgang til spesielle ressurser. Å konfrontere diskriminering over tid, krever utholdenhet og ressurser som ikke alle besitter (s. 54). Hiwas erfaring reflekterer en klar mangel på sosial anerkjennelse, som Honneth fremhever er avgjørende for individers selvrealisering og sosiale integrasjon. Ifølge Honneth, innebærer anerkjennelse også gjensidig solidaritet. I Hiwas tilfelle synes det å være en mangel på solidaritet eller prestasjonsanerkjennelse, der hans evner og bidrag ikke blir verdsatte på lik linje med andre elever. Dette kan bidra til at hans sosiale integrasjon i skolemiljøet ikke blir vellykket, og at han også aksepterer dette synet på seg selv.

På den andre siden hjelper Fangen og Lynnebakke (2014) oss kanskje å forstå hvorfor Hiwa valgte å ikke konfrontere denne behandlingen. De argumenterer for at konfrontasjon krever betydelige ressurser. Ikke bare kreves tid og energi, men også psykologisk og sosial kapital, som mange med minoritetsbakgrunn kan mangle. Dette forklarer hvorfor noen elever, som Hiwa, kanskje opplever at det er lettere eller mer strategisk å tilpasse seg eller forholde seg passivt til ekskluderende behandling, fremfor å utfordre den direkte. Salole (2013) tar opp hvordan visse egenskaper og ferdigheter ofte blir urettmessig assosiert med etnisk bakgrunn, noe som fører til forventninger om annerledeshet. Dette resonnerer sterkt med Hiwas beskrivelse av hvordan lærernes forventninger om hans norskkunnskaper var farget av stereotypier. Hiwas opplevelse understreker hvordan slike fordomsfulle forventninger ikke bare markerer, men også forsterker opplevelsen av å være annerledes og utenfor.

Hiwas erfaringer i den norske skolen kaster lys over utfordringene som krysskulturelle elever møter. De danner grunnlaget for en diskusjon om anerkjennelse i utdanningssektoren. Ifølge Axel Honneths (2007) anerkjennelsesteori, påvirker mangel på anerkjennelse ikke bare Hiwas akademiske resultater, men også hans sosiale tilhørighet og selvbylde. Hiwas problemer med å finne sin plass i skolen, og å bli akseptert av medelever, viser også viktigheten av sosial verdsettelse.

5.1.17 Taushet om opplevelsen av rasisme og diskriminering

Eriksen (2021) kritiserer det faktum at på tross av at vi vet at det er flere barn og unge som opplever rasisme og diskriminering, er rasisme allikevel ikke eksplisitt nevnt i den overordnede læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kan det hende at det er derfor det er problematisk for disse guttene å snakke om det? Fordi de ikke er vant til at en motarbeider rasisme og snakker direkte om det? Med dette refereres det bestemt til at de ikke har erfaring av at strukturene noen gang har tatt tak i sånne saker. Rizwan fortalte om en elev som ble anklaget for tyveri, men det ble ingen konsekvenser av denne feilantagelsen. «Utelukkelsen tyder derfor ikke på manglende erkjennelse av at diskriminering og utenforskap er utfordringer for skolen, men at rasisme ikke anses som et relevant begrep for å fange det opp» (Eriksen, 2021, s. 106). Så selv om disse guttene ikke sier direkte at de har opplevd rasisme fra lærerne, sier de at de har vært vitne til det. Dette betyr at de har sett kamerater oppleve rasisme, og det kan være ubehagelig, samt fremme følelsen av avmakt.

Hiwa nevnte at han tolket en kommentar fra læreren. Det viser at elevene har evne til å reflektere og gjenkjenne rasisme og diskriminering som ellers finnes i samfunnet. De identifiserer seg også med kameratene med flerkulturelle opphav. De er solidariske i forhold til det de har blitt utsatte for. Det finnes fortsatt «vi» og «dem». Noe annet guttene nevnte, var tonefallet til noen lærere. De sa at de ikke ble snakket til på samme måte som de andre elevene, og hørte ting som «i Norge gjør vi ikke slik» og «det er slik i den norske skolen». Dette opplevde de at ble spesifikt sagt til elever med en annen kultur enn den norske. «Selv om det biologiske rasebegrepet for lengst er tilbakevist, opererer rase som en «flytende signifikant», som sentrerer også andre faktorer enn hudfarge som utgangspunkt for gruppedeling, differensiering og hierarkisering mellom mennesker, slik som særlig kultur, religion og språk (Hall, 1997)» (Eriksen, 2021, s. 106). Er det relevant å reflektere over hvordan barn og unge reagerer på rasistiske ytringer? Ifølge forskning utført av Proba samfunnsanalyse på oppdrag av Bufdir (2023), er de vanligste reaksjonsformene blant barn og unge å ignorere og late som ingenting når de blir utsatte for slike ytringer. Dette kan forklares med at de opplever det som utfordrende og lite effektivt å ta opp problemet med andre, eller å konfrontere de som står bak rasismen og diskrimineringen. Denne innsikten er viktig for å forstå hvordan deltakerne våre valgte å håndtere og respondere på slike situasjoner. Det kan bidra til å belyse kompleksiteten i deres opplevelse av anerkjennelse og tilhørighet i et skolemiljø preget av rasisme og diskriminering.

Bailey (2017) argumenterer for at det er nødvendig å utfordre hvordan vi forstår forholdet mellom kunnskap, makt og personlig identitet. Han peker på at klasserommet ofte er et sted der både kunnskap og uvitenhet produseres, og hvor dominerende grupper har en «epistemisk hjemmebanefordel». Dette innebærer at disse gruppene har kontroll over diskurser rundt sensitive temaer som rasisme eller sexisme, hvor deres perspektiver sjelden blir utfordret. Marginaliserte elever pleier derimot å forbli stille i slike diskusjoner, og de overlater dermed ledelsen til de dominerende gruppene (s. 877). Dette kan skape hindringer for å sette ord på rasisme, erfaringen med det og for å bekjempe det. Det er mulig å reflektere i den grad at deltakerne ikke innrømmer at de har opplevd rasisme, for det blir sett på som et nederlag og degradering. Det er vanskelig å tro at de har vært vitne til flere hendelser der rasisme har funnet sted, men at de påstår at de ikke har opplevd det selv. Det er umiddelbart lett å tenke at skolen ikke har skapt en trygg arena, der en kan snakke trygt om å ha opplevd diskriminering. En refleksjon rundt dette kan være at våre deltakere ikke var klare over hvor alvorlige rasistiske ytringer var, eller at de var klare over at det er mulig å si ifra og få støtte eller hjelp. En annen årsak til taushet, er at det er en strategi for å redusere belastningen. Å ignorere eller late som ingenting kan være en måte for våre deltakere å redusere den emosjonelle belastningen ved å oppleve rasisme. Det å konfrontere situasjonen kan oppleves som stressende eller belastende, og de velger derfor å unngå det.

5.1.18 Rasialisering i skolen

Hendelsen med lærerens kommentar, som Hiwa oppfatter som «animistisk», er ikke et eksempel som forekommer ofte. Det er allikevel en følelse av forskjellbehandling som ligger til grunn. Det handler om strukturell rasisme eller rasialisering. Rasialisering er prosessen der mennesker blir delt inn i ulike raser og behandlet forskjellig basert på dette. Det er en form for diskriminering basert på etnisk og religiøs tilhørighet. Det er en sosial konstruksjon som skaper ulike kategorier og hierarkier basert på rase. Det er en måte å opprettholde ulikhet og diskriminering i samfunnet på. Eriksen henviser til Rogstad og Midtbøen (2010), der hun skriver at: «Rasialisering flytter oppmerksomheten til prosessen der rase/etnisitet/kultur innskriveres på menneskers identiteter og relasjoner, som utgangspunkt for maktrelasjoner som skaper og opprettholder samfunnsstrukturer» (Eriksen, 2021, s. 106).

Eriksen (2021) mener at å insistere på at hudfarge og etnisitet ikke har noe å si, vil forsterke rasisme i skolen. Majoritetens insistering på fargeblindhet kan hindre anerkjennelse av

rasisme i skolen (Harlap & Riese, 2014; Eriksen, 2021, s. 107). Når majoriteten benekter at hudfarge og etnisitet har noe å si, er dette også en form for maktdemonstrasjon. Her bestemmer majoriteten i samfunnet om minoritetene skal få lov til å kjenne på om de opplever rasisme eller ikke. Anerkjennelsesteori argumenterer for at når en persons identitet ikke blir positivt anerkjent eller blir negativt stereotypisert, kan det føre til skade på individets selvrespekt og selvverd. Når skoler og samfunnet insisterer på en fargeblind tilnærming, der de unnlater å anerkjenne betydningen av rase og etnisitet, kan det føre til forsterking av rasisme. Denne holdningen ignorerer de reelle erfaringene og utfordringene som minoritets elever møter. Det nekter dem også den nødvendige anerkjennelsen av deres unike perspektiver og problemer. Ifølge anerkjennelsesteori kan slik negasjon av etnisk og rasemessig identitet oppleves som en form for sosial usynliggjøring, noe som kan hindre utvikling av en positiv sosial identitet.

Denne episoden der Hiwa opplever rasisme i klasserommet, blir dynamikken mellom majoritets- og minoritets elever tydelig problematisk. Majoritets elevene får ofte, som i dette tilfellet, sin dominans bekreftet, mens minoritets elever kan føle seg underordnet og oppfatte at trakassering mot dem er akseptabel. Dette skaper et miljø hvor urettferdighet og ulikhet ikke bare tolereres, men kan bli normen, noe som står i direkte konflikt med prinsippene for inkluderende pedagogikk. Dette kan knyttes til Hauge(2007) der hun hevder at lærerens rolle setter standard for hvordan dynamikken mellom majoritet og minoritet fungerer.

Honneths (2007) teori om anerkjennelse kan gi verdifull innsikt i hvordan en lærer bør håndtere en slik situasjon for å gjenopprette en følelse av verdighet og rettferdighet i klasserommet. Spesielt relevant er sfæren om rettigheter, som understreker behovet for at alle elever anerkjennes som rettslig likeverdige medlemmer av skolesamfunnet. Læreren må aktivt motarbeide rasistiske holdninger og handlinger og styrke minoritets elevenes rett til å føle seg trygge og respektert i skolemiljøet.

I praksis betyr dette at læreren må ta umiddelbar og besluttende handling når rasisme oppstår, adressere hendelsen i klassen, støtte den rammede eleven, og implementere læringsaktiviteter som bidrar til en dypere forståelse av kulturell sensitivitet og menneskelige rettigheter blant alle elever. Ved å gjøre dette kan læreren bidra til å skape et klasserom der elever med krysskulturell bakgrunn ikke bare føler seg inkludert, men også verdsatt og beskyttet.

5.1.19 Stigmatisering av gutter med krysskulturell bakgrunn

I funnene våre kommer det fram at deltakerne våre både har opplevd stigmatisering og diskriminering. Dette har ført til en opplevelse av å være annerledes eller være «den andre». Selv om deltakerne våre ikke brukte begreper som «depresjon», kan det ikke ha vært uten effekt på deres liv. Dette er i samsvar med forskning bestilt av (IMDI). Den viser at opplevelsen av diskriminering på skolen har en sammenheng med negative konsekvenser, som for eksempel depressive symptomer og redusert selvtillit hos innvandrererelever senere i livet (Wollscheid, 2022, s. 62). Dermed er det viktig at en jobber mot stereotypier knyttet til denne gruppen. Våre funn samsvarer ikke direkte med deres funn, men allikevel har det ført til noen begrensninger hos deltakerne.

Når Rizwan forteller at en venninne av ham ble beskyldt for tyveri på skolen av lærere og ansatte, uten at de hadde noe grunn til å mistenke henne, kan det være umulig at det ikke har hatt innvirkning på henne senere i livet. Hun følte sikkert på skam og avmakt i denne situasjonen, men hendelsen har også satt spor på Rizwan, ettersom han mener at hun ble urettferdig behandlet. Dette kan skape frykt for å bli utsatt for slike beskyldninger, og føre til begrensninger sosialt. Det at han knytter slike beskyldninger til hvordan visse etniske forskjeller stigmatiseres, gir oss et bilde av at det eksisterer en hverdagsrasisme i skolen som en del elever opplever direkte eller indirekte. Det er ikke utenkelig at det også har hatt påvirkning på Rizwan. Det er hverdagsrasisme basert på fordommer knyttet til visse etnisiteter. Rizwan var klar over at årsaken til hans venninne ble beskyldt for tyveri var hennes opphav. Han understreket at ingenting annet pekte på at det kunne være henne. Dette viser en bevissthet hos deltakeren vår om hvordan hverdagsrasismen opererer i skolehverdagen.

Den kollektive solidariteten kan bli forsterket av den stigmatiseringen de opplever som en gruppe. Fangen og Lynnebakke (2014) diskuterer hvordan etnisitet unødvendig fremheves, noe som skaper mistriivsel blant innvandrerbarn. De illustrerer dette med eksempelet på Bushra, som ble plassert i en klasse for ikke-norske elever, en handling som både stigmatiserer og ekskluderer. De tar også opp hvordan hun blir stilt spørsmål som skiller seg ut fra andre ungdommer. Det vil si at en er mer opptatt av hennes bakgrunn enn hennes interesser. Bakgrunnen hennes får relevans i settinger som er unødvendige. Dette har også noe å gjøre med stigmatisering av krysskulturelle elever. En har allerede skapt tanker og ideer om hvordan denne gruppen er, og en gir ikke så mye rom for individualitet. Det disse

ungdommen ofte ønsker er å være, er vanlige ungdommer. De vil bli behandlet likt som alle andre. Forsøket på å passe inn er en indikator på det. En konsekvens av dette, er at det er et enormt stort ansvar å bære på at en føler at en er representant for en hel gruppe mennesker istedenfor bare seg selv. Det gir også et deterministisk syn på utviklingen av denne gruppen, og fører til hindringer av sosial mobilitet.

Det er nødvendig å skape en forståelse rundt at privilegerte mennesker forstår mer om rasisme dersom målet er mindre rasisme. Forskere innenfor skolesystemer har kritisert strategier i skolen for å være fargeblind, som igjen medfører at det ikke åpnes for erfaringer med rasisme og andregjøring (Moldrheim, 2021, s. 94). Det er vanskelig for et barn eller ungt menneske å sette ord på slik andregjøring og tilskrevde egenskaper.

Det kan hende at noen vil påstå at det er fordommer, og ikke diskriminering, hvis noen elever blir undervurderte eller beskyldte for ugjerninger. Handlingene kan være baserte på lærerens tidligere erfaring. Dette kan stemme, men allikevel er det viktig å få fram ungdommenes stemme, for å skape en mer inkluderende skole, der anerkjennelse er en del av skolehverdagen. Alternativt kan vi tenke oss at vi trenger å snakke om rasisme og andregjøring. Da må vi også snakke om rasismens innhold. Det betyr at vi må se på hvordan ord forstås og brukes blant ungdom. Lippe (2021) påpeker at selv om fordommer er motstandsdyktige mot fakta og logiske argumenter, er de ikke helt immune mot endring. Selv om negative holdninger mot ulike kulturelle, etniske, religiøse og livssynsbaserte grupper ofte er stabile, kan de endre seg over tid (s. 177). Videre understreker Lippe at kunnskap ikke bør brukes som et verktøy for å angripe feilaktige oppfatninger, men heller som fundamentale byggesteiner for å forstå verden. For elever er det viktig at denne kunnskapen er relevant, slik at den kan anvendes aktivt i deres dagligliv. Kunnskapen er kraftfull, selv om den ikke er et våpen. Hun argumenterer også for at interpersonlige relasjoner og direkte kontakt mellom individer fra forskjellige grupper kan være effektive metoder for å nedbryte fordommer. Dette betyr at sosialisering og kontakt mellom majoriteten og minoriteten er viktig for å bekjempe fordommer.

Dette har direkte relevans for anerkjennelse av krysskulturelle gutter i den norske skolen. Skolens rolle i å fremme inkludering, skape forståelse og respektere ulike bakgrunner, kan være avgjørende for å redusere fordommer og fremme et mer inkluderende læringsmiljø.

Det er også viktig å la de som blir utsatte for rasisme og diskriminering sette ord på det, og gi dem redskaper for hvordan de skal bearbeide og handle når de blir utsatte for rasisme og diskriminering. Opplevelsen av rasisme, er fravær av anerkjennelse. Axel Honneth (2007) hevder at anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov, og at det er gjennom anerkjennelse fra andre at vi utvikler vår egen identitet. Han argumenterer for at manglende anerkjennelse kan føre til følelser av undertrykkelse og marginalisering. Han belyser viktigheten av anerkjennelse for alle mennesker. Opplevelsen av rasisme kan føre til manglende anerkjennelse av egen identitet og verdighet, noe som kan føre til stigmatisering og diskriminering. Dette har deltakerne opplevd på ulike vis. Hiwa opplevde at lærerne antok at han skulle være svakere faglig. Dette kan ha negative konsekvenser for elevenes trivsel, læring og utvikling. Dette bekreftes ytterligere av Honneth (2007), der det hevdes at krenkelse kan føre til at man får et negativt forhold til seg selv. Dessuten kan dette som nevnt også resultere i negativ sosial effekt for den enkelte (Lund, 2017, s. 55). Hiwas opplevelse av undervurdering og stigmatisering kan få negativ sosial effekt. Dette kan inkludere sosial isolasjon, eksklusjon eller mistilpasning i samfunnet. Hiwa kan føle seg marginalisert eller ikke verdsatt i fellesskapet. Ifølge (Skoglund og Åmot,2019) er vår selvidentitet påvirket av hvordan andre oppfatter oss. Når vi mangler respekt, å bli tatt på alvor, eller blir ignorert, avvist, eller nektet anerkjennelse, kan det oppleves som en krenkelse. Dette perspektivet belyser hvordan stigmatisering og nedvurdering i den norske skolen kan skade selvbildet til gutter med krysskulturell bakgrunn. Ved å ikke anerkjenne eller ved aktivt å avvise deres bidrag og tilstedeværelse, bidrar skolen potensielt til en følelse av marginalisering og underlegenhet blant disse elevene.

5.1.20 Snakkemåter og krenkelse

Hiwa assosierte opplevelsen av å bli hermet etter ved utsagn av ord som «walla» og «bror», med mobbing og stereotypier. Han passet derfor på å snakke sosiolekt kun med de han kaller for «gutta mine», men ble likevel mobbet for det. Han bemerker at skolen ikke gjorde noe med det, da det ble bagatellisert.

Svendsen (2021) viser til flere eksempler der gutter som er født i Norge føler seg som utlending, på tross av at de kanskje har vært i foreldrenes land bare et par ganger i løpet av livet. «Det er først og fremst omgivelsens forventninger og stereotype oppfatninger om hudfarge og utseende som fører til Julian opplever seg som «utlending, «uansett» (Svendsen,

2021, s. 154). I Hiwas tilfelle, som er vokst opp i et område der det var overvekt av etnisk norske elever, var det ingen grunn til å tro at han snakker sosiolekt. Han sier at han passet ekstra på for å ikke prate på denne måten på skolen. Allikevel blir han ertet for det. Han sier også at lærerne ofte bagatelliserte deres opplevelse og følelse rundt det. «Identitet(er) er følgelig noe man bevisst eller ubevisst kan forhandle om/frem eller utfordre i en gitt sammenheng, blant annet gjennom språk, men også gjennom andre semiotiske uttrykk som klesstil» (Svendsen, 2021, s. 156). Svendsen (2021) hevder at språk kan kobles til hvordan vi vurderer andre under gitte sosiale, sosioøkonomiske, historiske og språkideologiske forhold (s. 156). Dette betyr at noen måter å snakke på er foretrukket over andre. I Hiwas tilfelle er det ikke slang. Selv om han ikke snakker det, blir han mobbet for det på skolen, og det er forbeholdt «gutta hans». Dette kan føre til at noen føler seg usikre på hvordan de vil bli oppfattet, eller frykte å bli møtt med fordommer eller diskriminering. «Gjennom slike gjentatte koblinger mellom språk og språkbrukere etableres og reproduserer språklige og sosiale stereotyper» (Svendsen, 2021, s. 157).

5.1.21 Stigmatisering og konsekvenser:

Goffmans (2009) teori om stigmatisering fokuserer på samfunnets reaksjon på individer som avviker fra normene på måter som oppfattes som uønskede eller underordnede, og hvordan dette påvirker deres sosiale identitet (s. 46). Når det gjelder deltakerne i dette studiet, er det stigmatisering rundt raser, etnisitet og religion som er relevant. Goffmans teori er viktig for å forstå hvordan stigma kan påvirke individers selvforståelse, sosial omgang og livsmuligheter. Denne teorien er spesielt relevant for krysskulturelle gutter i norske skoler, siden den belyser hvordan etniske og kulturelle ulikheter kan medføre stigmatisering og marginalisering. Disse prosessene kan variere fra åpen diskriminering til mer subtile former for sosial ekskludering. Dette understreker viktigheten av å utvikle inkluderende pedagogiske metoder som aktivt bekjemper de skadelige virkningene av stigma.

Et eksempel på stigmatisering kommer fram i funnene våre. Merkelapper som «Wællah bror», noe Hiwa ble kalt for, tar definisjonsmakten fra disse elevene og setter dem i bås. En annen ting er måten lærerne har reagert på, nemlig ved å bagatellisere opplevelsen av å bli mobbet, istedenfor å forstå at slik språkbruk kan være en sterk identitetsmarkør for denne gruppa. En av definisjonene av mobbing fra Utdanningsdirektoratet, er som følgende: «Selv om du bare tuller, kan for eksempel det å bruke kallenavn eller ironi, misbruke passord og legge ut bilder

av personer som selv ikke ønsker det, være mobbing. Det du tenker på som tull, kan være veldig vondt og sårende for andre» (Udir; 2016). Når noen gjør narr av talemåten til andre på skolen, og elevene må begrense seg for å unngå å snakke på denne måten, betyr det at det ikke er gjensidig respekt og forståelse for det, og det kan føre til krenkelse. Et annet aspekt, er det demokratiske. Det er der en mer pluralistisk språkideologi burde ligge til grunn, istedenfor å ha ett språk, én nasjon og ett flagg. Dette er et resultat av nasjonalstatens ideologi, som har røtter helt fra 1800-tallet. Selve termen «morsmål» er en metafor koblet til dannelsen av en nasjonal identitet på 1800-tallet (Svendsen, 2021, s. 117). Forestillingen om å snakke «rent» og «ekte» viser seg også å henge i samfunnet vårt, på tross av at språkideologien fra 1960-tallet av har vært mer pluralistisk (Svendsen, 2021). På skolen hører man nedvurderinger som Hiwa har opplevd, slik som «wallah bror». Dette er derimot også noe som gjenspeiler seg i media gjennom stilisering. «Stilisering er en bevisst strategi, en form for ikke-autentisk tale, der man tar i bruk språklige trekk som assosieres med velkjente repertoarer av «typiske» språkbrukere» (Svendsen, 2021, s. 157).

I media finner vi flere eksempler, slik som *Førstegangstjenesten* og *Kasim Bæder*. I slike serier kobles språk til spesifikke personligheter. I Hiwas tilfelle, følte han seg stemplet, selv om det kan være en identitetsmarkør når han treffer de andre guttene han kaller for «gutta sine». Svendsen (2021) viser til «Ola Halvorsen fra Haugenstua. Han ilegges en stemme som assosieres med «kebabnorsk». Figuren kobles til kriminalitet (narkotika i bagen), og til en som ikke kjenner til tradisjonelle norske preferanser (Svendsen, 2021, s. 157).

5.1.22 Grensen mellom humor og stigmatisering

Akkurat som i serien, kan noen tenke at måten han blir framstilt på er morsom. Det er viktig å huske at humor kan variere fra person til person, og det kan være støtende for andre. For eksempel ble *Førstegangstjenesten* kritisert for å bruke et språk som ikke var vanlig hos utlendinger, og en artist kritiserte serien for å bidra til stereotypi (Tveit, 2020). Fokuset bør være på bevisstgjøring av i hvilken grad slikt kan være sårt for andre. Det er viktig at Hiwas følelser respekteres. Elever og voksne må være bevisste på hvordan deres handlinger og ord kan påvirke andre. Hvis Hiwa føler seg støtt av den karakteren han får tildelt av medelever, er det viktig å lytte til hans perspektiv, og være åpen for en konstruktiv dialog rundt temaet.

I motsetning til Hiwa, er Amars opplevelse av å bruke «kebabnorsk» ikke noe negativt. Han vokste opp i en bydel der majoriteten har flerkulturell bakgrunn, og det er akseptert å snakke

på denne måten. Han sier at han aldri har opplevd noe negativt relatert til talemåten hans, verken av medelever eller lærere. Svendsen (2021) henviser til Bourdieu, og han viser til at talemåten kan ha forskjellig status på forskjellige steder. Det er avhengig av konteksten en befinner seg i. ««Kebabnorsk» har med andre ord ulik symbolsk verdi på ulike lingvistiske markeder, alt ettersom hvilke sammenhenger det er tale om, og hvem det er som betrakter (Svendsen, 2021, s. 161). Et annen aspekt ved Hiwas opplevelse av å bli stigmatisert og hierarkiene i talemåtene, er at den typen diskriminering kan føre til konsekvenser også senere i arbeidslivet. «Sosial differensiering basert på språklige og sosiale stereotypier kan ha alvorlige konsekvenser, for eksempel for unges tilgang til arbeidsmarkedet, og for deres opplevelse av tillit til samfunnsinstitusjoner, demokratisk deltakelse og medborgerskap» (Svendsen, 2021, s. 162). Det kan tolkes som at Hiwas tillit til skolen som institusjon var svekket. På den andre siden opplevde Hiwa at det var tilfeller der læreren tok saken på alvor. Han er også innforstått med at elevene sa slikt når lærerne ikke var til stede. Hiwa kobler det til en generasjonsforskjell, og mener at unge lærere er mer sensitive overfor slike hendelser. Han påstår at han følte at hans følelser rundt å bli kalt for stigmatiserende ord ble tatt på alvor av yngre lærere, uten at han måtte be om det. Dette indikerer at det ligger en forventning om at læreren skal jobbe aktivt for en mobbe- og rasismefri skole. Læreren rolle er viktig når det gjelder anerkjennelse i skolen for denne gruppen. Ofte ses lærerne på som en viktig del av institusjonen. Dette kan plasseres i kjærlighetsaffæren til Honneth. Læreren handler ut ifra kjærlighet og behandler eleven etter det. Dette kan også plasseres i rettighetssfæren. Læreren er med på å sikre hans rett til å ha en trygg skolehverdag.

Dette er basert på den gjensidige anerkjennelsen Honneth henviser til: kjærlighet, respekt og trygg skolehverdag. Ser vi på saken fra en annen vinkel, finnes det forventninger i alle samfunn om hvordan språkbruk skal være i forskjellige kontekster. Det skal være rom for forskjeller, men i skolekontekst kreves det litt mer akademisk språk, og alle elever må tilpasse seg det.

5.1.23 Mikroagresjoner

«Mikroagresjoner beskrives som verbale eller atferdsmessige fornærmelser som kommuniserer fiendtlig, nedverdiggende eller negativt ladet innhold til og om minoriteter, det kan være kulturelle, etniske seksuelle eller religiøse» (Salole, 2013, s. 68, referer til Sue mfl., 2007). Rizwan sier at han ikke har opplevd rasisme selv, men at han var vitne til det på

skolen. Han peker særlig ut retorikken som ble brukt, og ikke konkrete ord eller utsagn som han vært vitne til. Rizwan refererer særlig til tonefallet til de ansatte ved skolen, og måten de ordla seg på. Barn og unge klarer å forstå tonen og hvordan en ordlegger seg. Dermed er det spesielt viktig hvordan lærere og andre voksne snakker til elevene. Deltakerne nevner tonefallet og måten de blir snakket til på. For Hiwa handlet det om at han ble ikke ble snakket til om han kunne forstå noe. Amar merket forskjellbehandlingen av kameratene om de var etnisk norske eller med flerkulturell bakgrunn. Dette har noe å si for hvordan de definerer seg som gruppe, og hvordan de begrenser seg i hverdagen for å unngå slik behandling. Nedtoning av sitt etniske opphav er ikke et sjeldent fenomen.

Bergstrøm (2023) refererer til forskning der unge innvandrere vektlegger den norske siden ved seg selv og overdriver norskheten. Hun viser til hvordan diskriminering av etterkommere av innvandrere er stabilt i forhold til deres foreldregenerasjon. Videre hevder hun at unge personer med minoritetsbakgrunn fremhever sin norske identitet for å forbedre sin mulighet på arbeidsmarkedet. Dette indikerer at unge mennesker med minoritetsbakgrunn ofte opplever at deres etniske bakgrunn kan være en barriere for å få jobbmuligheter. I et samfunn der norsk kultur og språk ofte er dominerende, kan disse individene føle behov for å tilpasse seg og vise sin norske identitet for å øke sjansene for ansettelse. Dette fenomenet kan føre til et forsøk på å assimilere seg til den dominerende kulturen for å unngå diskriminering eller fordommer. Imidlertid reiser dette også spørsmål om identitetskonflikt, og det å miste sin opprinnelige kulturelle identitet for å oppnå arbeidsmuligheter. På samme måte forteller Hiwa at den norske væremåten var foretrukket, og det var noe alle visste om. Han hevder at han måtte nedtone sin væremåte for å unngå kommentarer, og allikevel ble han kalt for «Ghettogutt». Han hevder at det en sjelden gang kunne føre til slagsmål, og da fikk alltid utledninger skylda. Det er viktig at skolen forstår at slike krenkelser også er med på å fremprovosere vold, og at når en opplever mikroagresjoner over tid, vil det føre til krenkelser.

Under skoletiden har Hiwa og Rizwan følt seg nødt til å nedtone, eller til og med skjule, deler av sin kulturelle identitet, for å unngå mulig diskriminering. Dette kan inkludere å endre oppførsel, tilpasse utseende eller unngå å nevne kulturelle tradisjoner eller bakgrunn som kan oppfattes som «annerledes» av elever og lærere på skolen. Dette skyldes ofte en bevissthet om eksisterende fordommer og stereotyper som kan påvirke skolehverdagene til denne elevgruppen. Eriksen og Sajjad (2015) påpeker at majoriteten i samfunnet ikke bare besitter politisk makt, men også dominans over de kulturelle uttrykksformer og ferdigheter som

regnes som nødvendige for suksess. Dette gir dem et overtak i symbolsk kapital. Symbolmakt innebærer autoriteten til å definere og forme virkeligheten, som kan omfatte alt fra dagligdagse normer og skikker til politiske, økonomiske og juridiske systemer, og inkluderer også en preferanse for norsk kultur over minoritetskulturer. En konsekvens av denne ujevne maktfordelingen er at majoriteten ofte kan ignorere eller undervurdere minoritetenes kunnskaper og ferdigheter. Dette kan føre til at individer fra minoritetsgrupper kun ser en nedvurdert versjon av seg selv (S.87-88). Dette fenomenet av symbolsk dominans kan også knyttes til opplevelsen av mikroaggressjoner i den norske skolen, hvor krysskulturelle gutter kan føle seg tvunget til å kulturelt tilpasse seg for å bli anerkjent og lykkes. Slike subtile former for diskriminering og undervurdering bidrar til at disse elevene opplever en konstant nødvendighet av å navigere og tilpasse seg majoritetens normer og forventninger.

Når en elev med krysskulturell bakgrunn er en del av skolemiljøet, kan tilpasning til forventet diskriminering innebære å opprettholde en lav profil når det gjelder ens kulturelle identitet, eller å unngå å utfordre eksisterende hierarkier og strukturer i klassen og på skolen. Dette kan være et forsøk på å unngå konfrontasjon eller negative reaksjoner fra elever og skoleansatte. Han kan ha opplevd en rekke andre mikroaggressjoner i form av implisitte forventninger, subtile signaler eller uventede kommentarer som underminerer deres opplevde norske identitet. For eksempel kan de bli møtt med kommentarer som: «Du snakker så bra norsk for å være innvandrere» eller «Hvor er du egentlig fra?». Disse kommentarene, selv om de tilsynelatende kan virke uskyldige, kan være nedsettende. De undergraver deres følelse av tilhørighet og aksept som en del av det norske samfunnet.

Et eksempel Hiwa trekker inn, er at de måtte ha norske venner og helst jentevenner for å bli invitert til fester. Han forteller videre at det ble tullet mye med at de ikke kunne banke dem. Det var nesten som at de trodde de kom til å bruke vold. Dette viser en type mikroaggressjon som er tett knyttet til krysskulturelle gutter med opphav i spesifikke verdensdeler. I dette tilfellet er det gutter fra Midtøsten med muslimsk bakgrunn, som ofte er mer stigmatiserte, på grunn av de stereotypiene som er knyttet til denne verdensdelen.

Denne symbolske makten som Eriksen og Sajjad (2015) viser til og hevder at den er med på å forme virkelighetsoppfatninger og kulturelle normer, spiller en sentral rolle i våre deltakers opplevelse om anerkjennelse. Det reflekterer hvordan majoritetssamfunnet, gjennom sin dominans, har påvirket både den kulturelle og sosiale integreringen av våre deltakere. Denne symbolmakten ikke bare påvirket deltakernes selvoppfatning og identitetsutvikling, men også

deres opplevelser i utdanningssystemet. Dette belyser hvordan strukturell og kulturell dominans krever tilpasning fra minoritetsgutters side, og hvordan dette påvirker deres akademiske og sosiale trivsel.

5.1.24 Rasisme som tabu

Det er viktig å støtte og hjelpe de som opplever lignende hendelser, og jobbe for en skole fri for slike praksiser. Rizwan forteller videre at skolen ikke kom med noen unnskyldning, og foreldrene til jenta krevde heller ikke noen unnskyldning fra skolen. Her kommer begrepet og teorien om interseksjonalitet inn igjen. Interseksjonalitetsperspektivet bidrar til å forstå hvordan ulike identiteter kan påvirke måten mennesker opplever og håndterer disse negative opplevelsene på. Det kan være relevant å se hvordan fornedrelse og ydmykelse kan være knyttet til ulike aspekter av en persons identitet, og hvordan disse overlapper, og ikke minst påvirker hverandre. Komplexiteten i elevenes opplevelser av ulike settinger på skolen bør anerkjennes og ikke alltid bortforklares. «Rase og rasialisering løftes likevel frem, spesielt på bakgrunn av at det er kategorier som gjennom sin status som «tabu» risikerer å bli oversette og underteoretiserte. Dette kan igjen føre til en «hvitvasking» av forståelsen av interseksjonalitet, som en avpolitisert identitetsmatrise som erstatter strukturell ulikhet med et antatt nøytralt «mangfold»» (Eriksen, 2021, s. 107). Det kan hende at tabuet Eriksen (2021) påpeker er årsaken til at guttene ikke snakker så åpent om at de selv har blitt diskriminert av blant annet lærere. De kan være redde for reaksjonene eller konsekvensene av å snakke ut om det. En av konsekvensene kan være at det blir til en virkelighet for dem når en setter ord på å ha blitt utsatt for rasisme. Å bli krenket kan for mange være vanskelig å innrømme, for det kan ha med hvordan en ser seg selv. Dette sitatet reflekterer en interessant dynamikk knyttet til opplevelsen av rasisme blant deltakerne i denne studien. Det peker på hvordan rasisme og rasialisering har blitt tabubelagt i samfunnet. Dette fører til at deltakerne føler seg uvillige eller usikre på å diskutere dette temaet med personer utenfor sin nære krets. Denne tendensen kan skyldes frykten for å bli misforstått, latterliggjort eller ikke bli tatt på alvor av andre.

Videre peker dette utsagnet på den manglende tilgangen deltakerne har til et nyansert språk for å beskrive og artikulere sine erfaringer med rasisme. Dette kan gjøre det utfordrende for dem å kommunisere om rasisme med forskere eller andre utenfor deres fellesskap, på en måte som gjenspeiler dybden av deres opplevelser. I stedet blir rasisme ofte oppfattet og forstått gjennom kroppslige reaksjoner og følelser, heller enn gjennom mer abstrakte eller verbale uttrykk.

I denne studien har guttene vist tendenser til mangel på et nyansert språk for å diskutere rasisme. Det påvirker deres evne til å uttrykke og bearbeide sine opplevelser av rasisme i skolemiljøet. Det kan være viktig å ta hensyn til disse dynamikkene når man utforsker rasisme blant krysskulturelle gutter, og utvikler tiltak for å adressere dette problemet i skolen. Dette kan inkludere å legge til rette for åpne og trygge diskusjoner om rasisme, samt å gi deltakerne verktøy og ressurser for å artikulere sine erfaringer på en meningsfull og konstruktiv måte.

5.1.25 Bagatellisering

Elevenes unngåelse av å snakke med skolen om opplevd diskriminering, kan knyttes til hvilke kulturer skolen har for å ta tak i slike opplevelser. Dette kan føre til mangel på tillit til autoriteter. Noen barn og unge kan ha liten tillit til at voksne eller autoritetsfigurer vil håndtere situasjonen på en rettferdig eller effektiv måte hvis de rapporterer rasistisk oppførsel. Dette kan føre til at de ikke føler det er verdt å si ifra. Unngåelse er ifølge Fangen og Lynnebakke (2014) den mest defensive strategien unge folk med minoritetsbakgrunn velger å ta i bruk når de opplever ekskludering (Fangen & Lynnebakke, 2014, s. 51). Dette kan knyttes til Honneths rettssfære: «Muligheten til å ha rettigheter gir oss evnen til å stå opp og møte andre med stolthet, og å føle oss grunnleggende likestilte med alle andre» (Honneth, 2007, s. 129). Deltakerne våre må erfare å ha retten til å bli anerkjente som et likeverdig individ og medlem av samfunnet, som dermed legger grunnlaget for selvrespekt. På denne måten danner anerkjennelse grunnlaget for deres selvrealisering, som igjen gjenspeiler menneskets evne til å uttrykke seg fritt og handlekraftig i verden.

Når det gjelder deltakernes unnlattelse av å snakke om rasisme, kan det være at manglende opplevelse av å bli anerkjente som likeverdige individer i samfunnet hindrer dem fra å uttrykke seg fritt om slike temaer. Uten en følelse av egenrespekt og anerkjennelse av deres rettigheter, kan de føle seg usikre på å dele sine erfaringer med rasisme og diskriminering. Dette understreker behovet for å skape et miljø der alle individer føler seg trygge og respekterte nok til å dele sine opplevelser og utfordringer.

5.1.26 Skolen som en arena for å bekjempe forskjellbehandling

Noen kan føle seg usikre på om deres opplevelser vil bli tatt på alvor eller bli bagatelliserte av andre, slik Hiwa opplevde da han ble kalt for «Wællah bror» av andre elever. Noen kan også internalisere rasistiske ideer, eller skamme seg over å ha blitt utsatte for slik behandling.

Guttene fortalte om tiltak mot rasisme på skolen. Da nevnte de at det er få tiltak, og de nevnte å «bli med dansen» og «fotballturnering» som ting de lærte om rasisme, men ikke som dagsaktuelle temaer eller konkrete tema. «Det er viktig at norske skoleelever lærer om assimileringspolitikken mot samer og nasjonale minoriteter, og om holocaust. Men det må ikke gå på bekostning av erkjennelsen av at rasisme er et dagsaktuelt fenomen, som også virker på mer subtile måter» (Eriksen, 2021, s. 107). Deltakerne har ikke klart å knytte undervisning om historiske hendelser direkte til deres situasjon som gutter med krysskulturell bakgrunn. Det vitner om at skolene trenger mer aktivt arbeid der dagligdagse temaer og nærmere eksempler brukes for å illustrere hvordan det finnes rasisme i skolehverdagen. Det er ikke for å stemple lærere og skolen som institusjon som rasistiske, men heller for å anerkjenne at det kan forekomme, og at vi må ha klare mål for å motarbeide rasisme, som er en motpol til anerkjennelse. Det er vanlig å tro at rasisme kun handler om å diskriminere på grunnlag av hudfarge. «Ghettogutt» og «wællahbror» sies derimot også fordi en forbinder et spesielt utseende og en stereotypisk guttetype med en bestemt gruppe. Det har ikke blitt tolket morsomt fra elevens side, og håndtering av slike hendelser er avhengig av hvilken lærer du prater med. Dette er ikke bra nok. Det burde være et felles tiltak mot håndtering rundt slike hendelser.

Honneths (2007) solidaritetsaspekt krever i praksis at skolen må ta umiddelbar og besluttede handling når rasisme oppstår, adressere hendelsen i klassen, støtte den rammede eleven, og implementere læringsaktiviteter som bidrar til en dypere forståelse av kulturell sensitivitet og menneskelige rettigheter blant alle elever. Ved å gjøre dette, kan læreren bidra til å skape et klasserom der elever med krysskulturell bakgrunn ikke bare føler seg inkluderte, men også verdsatte og beskyttede.

5.1.27 «Slik gjør vi det i den norske skolen»

Øzerk (1997) peker på en tendens blant lærere og elever til å redusere mangfoldet av innvandrer kulturer til snevre og ekskluderende stereotyper. Dette bidrar til stigmatisering og generalisering av innvandrere, noe som kan ha alvorlige konsekvenser. Det er en reell frykt for at negativ atferd hos elever med innvandrerbakgrunn blir tilskrevet deres kulturelle bakgrunn alene. Videre fryktes det at dette fører til en byrdefull belastning for andre elever med innvandrerbakgrunn basert på slike generaliseringer. I våre funn kom vi også over

hvordan disse problematiske oppfatningene påvirker våre deltakeres opplevelser i skolen, og deres interaksjoner med lærere og medelever.

Viktigheten av disse refleksjonene kan bidra til å identifisere tiltak som motvirker stereotypier, og fremmer et mer inkluderende skolemiljø for krysskulturelle gutter. Dette utsagnet fra eleven reflekterer en problematisk opplevelse av følelsen av å bli ekskludert, eller fremstilt som annerledes på grunn av sin kulturelle bakgrunn. Selv om lærere og ansatte kanskje ikke direkte kalte eleven for stygge ting, indikerer eleven at de ble behandlet annerledes enn sine etnisk norske kamerater. Dette kan skyldes en implisitt antakelse om at elever med innvandrerbakgrunn ikke har den samme forståelsen eller kunnskapen som de etnisk norske elevene. Uttrykk som «i Norge gjør vi slik» eller «i den norske skolen» kan virke ekskluderende. Det vil implisitt antyde at eleven ikke tilhører det norske fellesskapet på samme måte som sine etnisk norske medelever.

Opplevelsen av subtil ekskludering og følelsen av å ikke bli anerkjent som en del av det norske samfunnet, kan ha en negativ innvirkning på elevenes selvbilde, motivasjon og akademiske prestasjoner. Når elever ikke føler seg inkluderte eller anerkjente i skolemiljøet, kan det føre til redusert trivsel og engasjement i skolen. Dette kan igjen bidra til lavere akademiske prestasjoner og økt risiko for frafall blant elever med innvandrerbakgrunn. Det er viktig å identifisere og adressere slike subtile former for diskriminering og ekskludering, for å skape et mer inkluderende og rettferdig skolemiljø for alle elever, uavhengig av deres kulturelle bakgrunn. Dette kan innebære å øke bevisstheten blant lærere og ansatte om deres egne forventninger og holdninger. Videre kan en implementere tiltak som fremmer kulturelt mangfold og respekt for ulike kulturelle perspektiver i skolen.

Marianne Gullestad (2003) er bekymret for assimilasjon. Skillet mellom «oss» og «dere» er noe annet deltakerne har opplevd at ansatte i den norske skolen praktiserer. Alle de tre nevner «tonefall» og «indirekte» forskjellsbehandling. Elevene snakket om hvordan deres og andre elevers atferd ble tilskrevet deres kulturelle bakgrunn, mens de andre elevenes negative atferd ble beskrevet som å «ta dårlige valg». Det vitner om et deterministisk syn på denne gruppa, der bakgrunnen deres får skylda. På denne måten blir også den norske skolen og samfunnet fraskrevet ansvar for å ha hatt påvirkning på denne elevgruppen. «Slik fungerer den norske skolen», er en subtil måte å demonstrere forskjellen mellom majoritets- og minoritetskulturen. Gullestad hevder at vi må tenke nytt om norskhet, slik at det blir rom for den kulturelle og

etniske variasjonen i dagens samfunn. På tross av at flere opplever rasisme og diskriminering i den norske skolen, vil få innrømme at de har rasistiske holdninger. De vil unnskyldte det «som godt ment». Eriksen (2021) har beskrevet dette fenomenet som «hvithet som affektiv teknologi». Eriksen (2021) tar for seg Foucaults konsept om selv-teknologier, som beskriver måter individer former sin egen selvoppfatning gjennom bevisste praksiser for å påvirke og forstå seg selv.

Disse teknikkene er ikke bare personlige valg, men også handlinger som er dypt politiske, fordi de både reflekterer og påvirker den strukturelle konteksten de eksisterer innenfor. En slik praksis inkluderer å forme en identitet som uttrykkelig er ikke-rasistisk, noe som kan gjøre det vanskelig å innse at ens egne handlinger kan ha rasistiske implikasjoner, selv når intensjonene er gode. Gullestad har pekt på hvordan rasistiske holdninger ofte blir kamuflerte under dekke av velmenende intensjoner. Dette kan ses i ting som har blitt sagt til guttene i vår studie: «Slik gjør vi i det norske skolen», «Hvor er du egentlig fra» eller «Du er egentlig ikke vant til likestilling hjemme, men her i Norge er kvinner og menn likeverdige». Selv om slike utsagn kan fremstå som uskyldige, eller til og med med kjærlighet eller bevisstgjøring innad i visse grupper, kan de også bære med seg stereotyper og forsterke eksisterende sosiale skillelinjer. Når disse termene brukes, selv i godt ment humor eller i rettelse, kan de uforvarende bidra til å opprettholde en strukturell marginalisering og opplevelsen av «oss» mot «dem».

Denne måten å adressere våre deltakere på, spesielt i en flerkulturelt skole, kan både reflektere og forsterke dypereliggende rasistiske holdninger. Det blir da en utfordring å bryte ned disse barrierene, ettersom identiteten som «ikke-rasistisk» kan hindre en i å se de reelle effektene av sine ord og handlinger. Det krever derfor en kritisk refleksjon over egne selv-teknologier, og hvordan disse kan bidra til å opprettholde eller motvirke rasisme i samfunnet. Dette speiler behovet for kontinuerlig selvrefleksjon og en villighet til å anerkjenne kompleksiteten i hvordan rasisme utspiller seg i hverdagslige interaksjoner, selv de som er godt ment.

5.1.28 Utgrupper og inngrupper

I Hiwas tilfelle var det også slik at han følte at han måtte spille en rolle. Dette gir oss en indikasjon på at det er fortrukne væremåter i den norske skolen, både barne- og

ungdomsskolen. Deltakerne våre sier at det var en forskjell på videregående skole.

Tolkningen av dette kan gjøres på ulike måter. Er det fordi en som ungdom er mer rustet for å forsvare seg selv mot diskriminering, eller har det noe å gjøre med at skolemiljøet med lærere, inkludert på videregående skoler, har et annet elevsyn, i den forstand at det er mer rom for forskjeller? Dette kan oversettes til konkrete handlinger, som å tildele dem tilpassede oppgaver, eller ikke gi dem muligheter til å utfordre seg selv og vokse intellektuelt. For eksempel kan lærere ha oppmuntret ham til å delta i avanserte skoleoppgaver og aktiviteter, som ville ha stimulert hans læring og utvikling på en annen måte på videregående skole enn på grunnskolen. Det som er verdt å reflektere over, er den faglige og språklige utviklingen Hiwa har hatt gjennom skoleårene. Allikevel har det ikke nødvendigvis bidratt til å skjerme ham for diskriminering og stempling som mindre intelligent. Eriksen og Sajjad (2015) hevder at stereotypier kan ofte virke som selvoppfyllende profetier. Når en dominerende gruppe kontinuerlig kategoriserer en underordnet gruppe som akademisk underlegne, kan dette bidra til å forsterke negativ selvoppfatning og redusere akademisk ytelse blant medlemmer av den dominerte gruppen. Dette fenomenet, hvor negative stereotypier blir forsterket gjennom gjentatte negative påstander, kan føre til at krysskulturelle gutter i den norske skolen opplever å bli sett på som skoletapere. En annen konsekvens som Eriksen og Sajjad (2015) påpeker er at når stereotypier blir systematisert, som i tilfeller hvor innvandrere stigmatisere i større grad enn etniske nordmenn, kan det ha dyptgående skadelige effekter. (s.57)

Når det gjelder våre deltakere er det viktig å være oppmerksom på hvordan stereotypier kan påvirke guttenes akademiske og sosiale utvikling. Disse stereotype forestillingene kan begrense guttenes muligheter og forsterke eksisterende barrierer, noe som kan hemme deres evne til å oppnå full anerkjennelse og tilhørighet i skolemiljøet. Å arbeide mot å dekonstruere og utfordre disse stereotypiene kan derfor være et avgjørende skritt for å fremme en mer inkluderende og støttende utdanningsopplevelse for alle elever.

«Stereotypier er generaliserende basert på forutinntatte forestillinger om hvordan bestemte grupper oppfører seg, tror og tenker. De kan både være positive og negative» (Salole, 2013, s. 67). I Hiwas tilfelle var stereotypien om at de hadde lavere forventninger til ham negative. Det vil påvirke hans syn på seg selv på ungdomsskolen, men det endret seg på videregående. En annen ting som kan ha skjedd, er attribusjon. «Å attribuere betyr å tilskrive eller forklare. Vi attribuerer ofte karakteristikk til en person» (Salole, 2013, s. 70). Inndelingen i «utgrupper» og «inngrupper» forsterker stereotype oppfatninger. Dette kan bidra til å skape

fiendebilder, noe som i sin tur øker risikoen for diskriminering og rasisme (Salole, 2013, s. 70). For elever som opplever diskriminering, kan dette bety at de blir plasserte i en «utgruppe», basert på for eksempel etnisitet, kjønn eller religion, mens andre elever blir sett på som en del av «inngruppen». Dette kan føre til at de opplever seg utestengte eller behandlet urettferdig, noe som kan negativt påvirke deres trivsel og læringsmiljø. Det er derfor viktig at Hiwas opplevelse av undervurdering synliggjøres, slik at lærere er bevisste på denne kategoriseringen.

Når Hiwa opplever å ha blitt plassert i en bestemt gruppe der han ikke kan prestere like bra faglig som de andre, kan det føre til følelse av urettferdighet. Det gjelder spesielt hvis denne inndelingen er basert på stereotypier eller fordommer, noe han bekrefter at han opplevde. Et eksempel som blir trukket fram er hvordan hans kulturelle bakgrunn og hjemmekultur ble ansett som patriarkalsk. Det sentralt å understreke betydningen av individbasert kommunikasjon fremfor kategoribasert kommunikasjon. Når kommunikasjon og samhandling baseres på kategorier, risikerer en å forsterke "oss" mot "dem" dynamikker, der elever ser hverandre som medlemmer av en kategori som innvandrere eller nordmenn i stedet for som unike individer. Dette kan føre til at fordommer og sosial eksklusjon forsterkes. Hauge (2007) argumenterer for at for å endre fordommer, må man bevege seg vekk fra denne kategoribaserte tilnærmingen til en som er mer fokusert på individet. Gjennom dette studiet er det derfor viktig å understreke hvordan skoler kan legge til rette for interaksjoner som oppmuntrer til å se og verdsette hver elev som et individ, noe som kan bidra til å redusere fordommer og fremme en mer inkluderende skolekultur. Amar har på en annen side ikke opplevd diskriminering i læringssituasjoner. Han har heller opplevd at hans bakgrunn i den tamilske skolen har kommet ham til gode, og Rizwan opplevde at det faglige var likt for alle. Årsakene til disse forskjellene kan ha noe med at de har gått på forskjellige skoler, og det har vært ulike praksiser på skolene. En kan heller ikke undervurdere den tiden foreldrene deres har bodd i Norge.

I forhold til anerkjennelsesteorien, er dette problematisk når det gjelder å kunne være autentisk. Ifølge Honneth (2007), kan en være autentisk hvis samfunnet tilrettelegger for det og anerkjenner din ulikhet. Her ser det ut som han indirekte blir representert for en gruppe som er forbundet med hans etniske bakgrunn, og fordommer knyttet til dette. En annen refleksjon rundt dette kunne vært interessant å gjøre: Den norske skolen og samfunnet kan ikke fraskrive seg selv og deres rolle i hvordan disse elevene har utviklet seg faglig og sosialt.

5.1.29 Sosial ekskludering

Det kom fram flere eksempler der deltakerne våre fortalte om ekskluderingen de har opplevd i den norske skolen. Fangen og Lynnebakke (2014) beskriver hvordan elever med minoritetsbakgrunn ofte tyr til strategier som unngåelse, ekstra hardt arbeid og konfrontasjon, for å håndtere ekskludering. Blant disse er unngåelse den mest defensive metoden. Denne tilnærmingen involverer ikke en aktiv endring av miljøet, men heller en tilbaketrekning fra visse sosiale sammenhenger, for å unngå negative stereotyper. Det er vanligvis ikke snakk om fullstendig unngåelse, men heller en selektiv tilbaketrekning fra spesifikke sosiale situasjoner (Fangen & Lynnebakke, 2014). I Amars tilfelle, valgte foreldrene kanskje ekstra hardt arbeid som strategi, for å sikre inkludering for ham i den norske skolen. Hos Rizwan var det unngåelse av visse miljøer som var hans strategi. Funnene våre indikerer at etnisitet kan fungere som en form for sosial kapital, som bidrar til skolemessig suksess blant noen innvandrerelever. Modood (2004) diskuterer hvordan etnisitet kan utgjøre en ressurs for sosial mobilitet, når visse forutsetninger er oppfylte. For at etnisk kapital skal være virkningsfullt, er det essensielt at foreldre og andre viktige voksne i barnas liv har høye ambisjoner for både seg selv og sine barn. Disse ambisjonene blir ofte internaliserte av barna, som streber etter å realisere dem. Videre er foreldrenes autoritet og evne til å utøve autoritet kritisk for å omgjøre disse ambisjonene fra drømmer til konkrete handlinger. Dette krever et miljø der normbrudd blir oppdaget og håndtert, slik at voksne kan opprettholde nødvendig autoritet. Amar er et konkret eksempel på dette i vår studie. Han har vist bemerkelsesverdige skoleprestasjoner. En vesentlig del av hans suksess kan tilskrives hans deltakelse på en tamilsk helgeskole i Oslo. Dette initiativet reflekterer hvordan etnisk kapitalt konstruktivt kan mobiliseres.

Helgeskolen fungerer som et utdanningsforsterkende tiltak, der etnisitet blir oppfattet som en styrke, snarere enn en barriere. Denne typen undervisning støtter ikke bare faglig læring, men også bevaring og verdsetting av kulturell identitet, noe som kan styrke elevenes selvtillit og motivasjon. Dette funnet kaster lys over hvordan slike helgeskoler bidrar til å fremme høye aspirasjoner, og stimulere til akademisk og sosial suksess i det bredere norske samfunnet. Dette understreker viktigheten av at skolesystemet anerkjenner og integrerer slike alternative utdanningsformer som en del av det totale utdanningslandskapet. Slik kan de fungere som en brobygger mellom forskjellige kulturelle verdener.

5.1.30 Interseksjonalitet

Gressgård (2013) hevder at interseksjonalitet ofte søker å utfordre og redefinere identitetskategorier, ved å avvise enhver fastslått basis for sosiale kategorier. Samtidig opprettholder mange forskere innen interseksjonalitet troen på at politisk mobilisering og solidaritet er mulig, uten å støtte seg på en essensiell identitetspolitikk. Dette er relevant i forhold til funnene våre, der deltakerne våre identifiserer hvordan ulike former for diskriminering og privilegier har påvirket krysskulturelle gutter spesifikt. De kommer med eksempler knyttet til deres identitet som er stereotypiske, og som har hindret guttene i å føle seg mer inkluderte og anerkjente i skolemiljøet. Interseksjonalitet er relevant, i forhold til at skoler for eksempel kan arbeide for å dempe effekter av stereotyper og lavere forventninger, som ofte rettes mot minoritetsgutter. Dette krever at skolene oppdager «blinde flekker», som Gressgård (2013) nevner. Interseksjonalitet gir feminister og andre forskere innen samfunnsvitenskapene en unik mulighet til å utforske og forstå kompleksiteten i interaksjonen mellom ulike maktstrukturer og sosiale kategorier, slik som kjønn, rase, klasse og seksualitet. Dette konseptet oppmuntrer til selvrefleksjon og kritisk analyse, noe som kan hjelpe til med å identifisere og adressere «blinde flekker» i forskning og på andre områder. Tidligere forutinntattheter eller mangel på kunnskap kan ha ført til ufullstendige eller feilaktige forståelser (Gressgård, 2013).

Eriksens (2021) påstand om viktigheten av interseksjonalitet og rasialisering, samt hvordan den virker inn på individers livsbetingelser, fremmer et behov for å trekke inn interseksjonalitet i diskusjonen. Kjønnforskjeller spiller en betydelig rolle når det gjelder frafall blant minoritetsungdom, ifølge en analyse utført av Rogstad (2016). Denne observasjonen er spesielt relevant i konteksten av vår studie, siden våre deltakere er gutter. Vi fokuserer på anerkjennelse av gutter med krysskulturell bakgrunn. Rogstads analyse avdekker at frafallsraten er nesten dobbelt så høy blant minoritetsgrupper, sammenlignet med majoritetsgruppen. Denne statistikken bekrefter at forskjellene fortsatt er til stede, og at problemet i stor grad er knyttet til kjønn (Rogstad, 2016, s. 137). Tallene viser at kun fire av ti gutter med ikke-vestlig bakgrunn fullfører videregående skole innen fem år. Seks av ti jenter med samme bakgrunn fullfører i den samme perioden (Rogstad, 2016, s. 137).

Dette indikerer en betydelig kjønnsdynamikk, når det gjelder frafall blant minoritetsungdom. Det er relevant for å forstå hvordan anerkjennelse og like muligheter påvirker disse guttenes skolegang og utfall. Rogstads observasjon utfordrer enkle forklaringsmodeller, da

fracfallsproblematikken ikke bare kan tilskrives etnisitet eller kulturelle faktorer i innvandremiljøet. Hvis det var tilfellet, burde ikke kjønnsforskjellene være så tydelige. Å se kun på kjønn alene, er heller ikke tilstrekkelig. Det burde ført til høyere fracfallsrater blant gutter, uansett etnisitet. Den virkelige årsaken ligger i interseksjonalitet, som er knyttet til minoritetsbakgrunn og kjønn, spesielt når det gjelder gutter. Rogstads påpekning av kjønnsforskjeller er viktig i forhold til refleksjon i våre funn. Den understreker betydningen av å ta hensyn til kjønns spesifikke faktorer når man undersøker fracfallsproblematikken blant minoritetsungdom. Det indikerer behovet for en mer helhetlig tilnærming som tar hensyn til både kjønn og etnisitet. Dette er relevant for å forstå hvordan anerkjennelse og like muligheter påvirker guttenes skolegang og utfall. Den norske skolen krever underdanighet, og det kan tenkes at jenter innen noen grupper med krysskulturell bakgrunn er mer oppdratte til å være lydige. Vi er klare over at denne refleksjonen kan være stigmatiserende, men det er allikevel interessant å undersøke det nærmere. Det at noen jenter har strengere regler hjemme, kan ha ført til at de kan dra fordel av det i skolesammenheng. En annen refleksjon kan være at gutter møter på mer motstand i samfunnet, og deres identitet er mer truet.

Sandnes (2017) har analysert forskning av Statistisk sentralbyrå (2017) på innvandrere i Norge. Denne viser at 1 av 3 innvandregutter faller av fra videregående skole. Elevenes progresjon gjennom videregående opplæring gir innsikt i deres utdanningsløp. Data viser at en større andel innvandrererelever avbryter utdanningen, sammenlignet med norskfødte elever med innvandrerforeldre og de øvrige elevene. Spesielt er det flere innvandregutter som avslutter uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, sammenlignet med andre gutter. Av innvandreguttene som startet videregående opplæring høsten 2011, fullførte bare 31 prosent på normert tid innen fem år. Dette er lavere enn andelen norskfødte gutter med innvandrerforeldre og andre gutter i befolkningen. Generelt sett fullfører jenter i større grad enn gutter, uavhengig av innvandrerbakgrunn.

Når det gjelder jenter, fullfører norskfødte jenter med innvandrerforeldre i større grad på normert tid, sammenlignet med innvandrerjenter og jenter i den øvrige befolkningen. Etter fem år har imidlertid en høyere andel av både innvandrerjenter og andre jenter fullført utdanningen, men innvandrerjenter har fortsatt lavere fullføringsgrad enn de andre gruppene. Gutter med innvandrerbakgrunn har en høyere strykprosent enn jenter med innvandrerbakgrunn og den generelle elevgruppen. Dette indikerer ulike utfordringer knyttet

til gjennomføring og prestasjon i utdanningen for gutter med innvandrerbakgrunn, sammenlignet med andre grupper.

Gjennom sin forskning, hevder Rosten (2015) at kjønnet utgjør forskjellene mellom gutter og jenter når det gjelder akademisk suksess i skolen. Hun mener at gutter klarer seg dårligere i skolen, og fremhever hvordan opplevelser av anerkjennelse og eksklusjon varierer mellom kjønnene blant krysskulturelle unge. Jenter og gutter med minoritetsbakgrunn møter ofte ulike forventninger og utfordringer, basert på kjønnsrolleforestillinger som eksisterer både i deres egne kulturer og i det bredere norske samfunnet.

For eksempel kan jenter i visse krysskulturelle samfunn bli oppmuntret til akademisk suksess og sosial oppstigning, som en måte å balansere kjønnsrollemønstre de bringer med seg hjemmefra. Guttene kan oftere møte lavere forventninger eller negative stereotyper i skolen. Slike forventninger i skolen kan føre til at gutter føler seg nedvurderte eller ekskluderte, noe som kan reflektere seg i hvordan de navigerer i både skole- og samfunnslivet.

Denne observasjonen av kjønnsbaserte forskjeller i behandling, kan ha dype implikasjoner for krysskulturelle gutter i den norske skolen. Dersom disse guttene både møter kulturelle barrierer, og samtidig opplever en generell tendens hvor de jekkes ned, kan dette forsterke følelsen av utenforskap, og hindre deres akademiske og sosiale utvikling. Denne dynamikken blir også nevnt av Rizwan, der han påpeker at jentene får mer begrensninger hjemme, men får større plass i skolen. Han hevder at det er lettere for jenter å oppleve anerkjennelse og støtte enn krysskulturelle gutter. Dette peker på behovet for å adressere både kulturelle og kjønnsrelaterte forutinntatte holdninger i utdanningssystemet.

Det illustrerer hvordan interseksjonalitet spiller en viktig rolle i krysskulturelle gutters liv, hvor deres kjønnsidentitet og etniske bakgrunn sammen former deres erfaringer og muligheter i samfunnet og i skolen. Anerkjennelsen, eller mangel på sådan i skolen og andre offentlige arenaer, kan derfor ha stor betydning for deres opplevelse i skolen, som igjen påvirker deres skoleprestasjoner.

Gjennom funnene i dette studiet, kommer det fram at mangel på anerkjennelse og gjennomføring av tiltak fra utdanningspolitiske hold kan føre til at disse guttene føler seg ignorerte eller undervurderte i utdanningssystemet. Dette kan negativt påvirke deres motivasjon, trivsel og prestasjoner. Forfall kan også ha større implikasjoner, som for eksempel å falle utenfor. Dermed er det viktig å ta hensyn til anerkjennelse som en sentral

faktor i utviklingen av tiltak og strategier, for å støtte disse guttene i utdanningssystemet. Dette inkluderer anerkjennelse av at denne gruppen kan ha behov for andre tilpasninger, samt anerkjennelse av den diskrimineringen denne gruppen møter på.

5.1.31 Frafall og anerkjennelse i skolen

Dataene overfor viser at kjønns spesifikke faktorer er kritiske når man undersøker frafall blant minoritetsungdom, spesielt gutter. Det synliggjør behovet for tilpassede tiltak og støtte for å fremme inkludering og anerkjennelse i utdanningssystemet. Gutter med innvandrerbakgrunn viser seg å ha lavere fullføringsrater enn både jenter og andre gutter. Dette utfordrer enkle forklaringsmodeller, og peker på behovet for en flerdimensjonal tilnærming som vektlegger både kjønn og etnisitet.

Videre støtte og tilpassede tiltak i skolen kan omfatte skreddersydde læringsmetoder og forbedrede anerkjennelsesmekanismer blant lærere og skoleledere. Dette vil gjelde like mye de faglige utfordringene som denne gruppen møter på, som den sosiale ekskluderingen og diskrimineringen. Det er også vesentlig å identifisere og takle underliggende årsaker til lavere gjennomføringsrater, slik som strukturelle barrierer og diskriminering, som kan påvirke disse guttenes utdanningsforløp.

Meld. St. 6 (2012–2013) understreker Norges forpliktelse til å gi barn og unge med innvandrerbakgrunn like gode oppvekstvilkår og utviklingsmuligheter som andre. En vellykket utdanningspolitikk, er også en integreringspolitikk som sikrer at alle kan realisere sitt potensial, uavhengig av bakgrunn.

Leirvik (2004) og data fra SSB (2017) bidrar til forståelsen av hvordan sosioøkonomiske faktorer, som foreldrenes utdanningsnivå og inntekt, påvirker utdanningsprestasjoner blant minoritetsungdom. Disse studiene viser også hvordan ulike faktorer samvirker, noe som understreker betydningen av en interseksjonell tilnærming, for å forstå og håndtere kompleksiteten i disse ungdommenes skoleerfaringer.

En interseksjonell tilnærming hjelper med å anerkjenne og adressere hvordan overlappende sosiale kategorier, som etnisitet, kjønn og sosial klasse, påvirker minoritetsgutters opplevelser i skolesystemet. Dette legger grunnlaget for utvikling av mer effektive strategier for å støtte disse guttene, ved å anerkjenne deres unike utfordringer og styrker, og sikre et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever kan trives og lykkes.

5.1.32 Den sosiale kapitalen i skolen

I teoridelen ble Bourdieus perspektiv på skolesystemet presentert og knyttet til oppgaven. Det er behov for å knytte det til flere perspektiver, i forhold til anerkjennelse av denne gruppen. Reegård og Rogstad (2016) viser til forskning om at det er høyere frafall på videregående skole av gutter med minoritetsbakgrunn. Dette knyttes til flere årsaker, slik det fremstilles av Rogstad (2016, s. 132). Det hevdes at skolesystemet er utformet på en måte som favoriserer elever som besitter en spesifikk form for kapital, spesielt den kulturelle kapitalen. Dette kan være relevant i forståelsen av hvordan skolen behandler elever med ulik kulturell bakgrunn, og hvordan dette påvirker deres opplevelse av anerkjennelse.

I tråd med Bourdieus teori, kan vi reflektere over hvordan skolen lettere belønner elever med høy kulturell kapital. Det gjør det enklere for dem å forstå fagene, og dermed motta anerkjennelse fra lærerne. Dette kan skape ulikheter i skoleprestasjoner og motivasjon blant elever med forskjellig kulturell bakgrunn. Det er viktig å erkjenne at ulike grupper i samfunnet kan ha ulike oppfatninger av hva som utgjør et verdifullt liv. De verdsetter derfor utdanning og arbeid på forskjellige måter. Dette kommer fram på ulike måter i forhold til våre funn. Dette kan forklare et aspekt, men har hatt ulik innvirkning på våre deltakere. Ut ifra våre funn knyttet til kulturell kapital, ser vi at sosialkapital kan bidra til å kompensere for den kulturelle kapitalen som Bourdieu (1995; 1996) henviser til.

Amars opplevelse er annerledes, siden han ble sett på som en ressurs. Han sier at han tenkte at den sterke fagkunnskapen bidro til noe positivt. En refleksjon rundt dette kan være at Amar kommer fra en familie som allerede hadde kultur for å sette utdanning høyt. Den sosiale kapitalen Amar bestiller med, har ført til favorisering av ham hos læreren. Han sitter igjen med en følelse av å ha blitt godt likt. Dette kan tolkes av at han uttrykker at lærerne hadde én elev mindre å tenke på. Han refererer til den sosiale og kulturelle kapitalen tamilske elever har tilgang til, spesielt i matematiske fag. Mye av det de gjennomgikk på skolen, hadde han allerede hatt om på den tamilske skole. Dette kan tolkes både i positiv og negativ forstand. På den ene siden kan jeg tenke at læreren har anerkjent hans kunnskaper. På den andre siden kan det tenkes at elever som ikke har tilgang til slike goder, og har faglige utfordringer, ikke får like bra utbytte av skolen. Men dette er ikke noe som kun knyttes til elever med krysskulturell

bakgrunn. Dette sier også noe om at elevens akademiske prestasjoner kan påvirke hans eller hennes generelle trivsel og selvtillit.

Amars faglige bakgrunn vil forsterke hans muligheter senere i livet. Amar understrekte at tamilere generelt har et godt rykte i den norske skolen. Det har gjort at verken han eller andre elever med samme bakgrunn har opplevd negative stereotyper eller undervurderinger faglig sett. Seeberg et al. (2014) skriver at forskjeller i skolerestultater er tett knyttet til ulike ressurser som er tilgjengelige for elever og deres familier. Dette inkluderer klassebakgrunn, som omfatter foreldrenes utdannings- og inntektsnivå og deres posisjon på arbeidsmarkedet, språklig og etnisk bakgrunn, kjønnsforskjeller og individuelle behov for tilpasset opplæring (s. 39-40).

Denne innsikten peker på det komplekse samspillet mellom sosiale, økonomiske og kulturelle faktorer som påvirker utdanningssuksess.

Funnene våre peker også mot at ulikheter i tilgang til ressurser, kan føre til ulike startpunkter for elever i utdanningssystemet. Ulike klassebakgrunner, for eksempel, kan skape betydelige forskjeller i elevers muligheter og forventninger. En tolkning av dette perspektivet, er at det bidrar til å belyse hvordan tilhørighet innen en etnisk gruppe også kan gi fordeler. De som kommer fra andre sosioøkonomiske og kulturelle bakgrunner, som ikke har samme fordeler, kan oppleve seg marginaliserte eller undervurderte i skolesystemet. Deres kulturelle kapital blir ikke nødvendigvis anerkjent eller verdsatt på lik linje med den dominerende kulturen. Dette understreker behovet for å jobbe mot en skolekultur som anerkjenner og verdsetter mangfoldet av kulturelle perspektiver og ressurser som elever bringer med seg, og deretter jobbe for å utjevne forskjeller.

5.1.33 Anerkjennelse og forventninger

I lys av Brennans (2006)observasjoner, kan vi drøfte hvordan de krysskulturelle guttene kan ha opplevd lignende utfordringer med stereotypisering og plassering i bestemte kategorier. Det å bli plassert i en bestemt kategori basert på deres etniske bakgrunn og språklige ferdigheter, har ført til at disse guttene har blitt oppfattet på en forhåndsdefinert måte av omgivelsene sine. Omgivelsene inkluderer lærere, medelever og samfunnet generelt. Som følge av denne stereotypiseringen, kan guttene ha følt seg begrenset i muligheten til å utforske andre identitetsaspekter, og bli anerkjent på ulike områder i samfunnet. De kan ha opplevd at deres

individuelle egenskaper og prestasjoner ble overskygget av stereotypiene knyttet til deres etniske bakgrunn. Dette kan ha ført til følelser av marginalisering og manglende anerkjennelse.

Videre kan dette ha resultert i en følelse av begrensning og mangel på autonomi blant krysskulturelle gutter, når det gjelder å forme sin egen identitet og bli anerkjent for sine individuelle bidrag og prestasjoner. Det kan også ha ført til en følelse av frustrasjon og motstand mot de stereotypiske forventningene som ble projisert på dem, og til en manglende tro på muligheten til å bli fullt ut anerkjent i samfunnet. Denne frustrasjonen kommer fram når de snakker om ulike forventninger knyttet til dem.

De setter ikke ord på at disse erfaringene med stereotypisering og begrensede muligheter for anerkjennelse påvirker guttenes selvoppfatning, selvtillit og akademiske prestasjoner. De uttrykker indirekte derimot misnøye. Å anerkjenne og adressere disse utfordringene, kan bidra til å skape et mer inkluderende og rettferdig skolemiljø som støtter alle elevers individuelle utvikling og suksess. Deltakernes opplevelse er i kontrast til anerkjennelsesteorien til Honneth (2007), som hevder at «kjærligheten» representerer et forhold av gjensidig anerkjennelse. Subjektenes naturlige individualitet blir først og fremst bekreftet (Honneth, 2007, s. 46). I denne kjærlighetssfæren, som Honneth beskriver i lys av Hegels teori, dannes individets selvforståelse og selvtillit gjennom gjensidig anerkjennelse. Dette uttrykkes gjennom emosjonelle bånd og relasjoner preget av omsorg og respekt. Denne individualiteten, som Honneth (2007) understreker viktigheten av, har i perioder vært fraværende i deltakernes skolehverdag.

Hauge (2007) hevder at Dynamikken mellom majoritets og minoritetsgrupper i skolen og læreres kategorisering av elever spiller en betydelig rolle i elevenes skolemestring. Slik kategorisering kan føre til at lærere ubevisst gir ulik behandling, noe som kan benekte minoritets elever, herunder krysskulturelle gutter, den positive forsterkningen og støtten de trenger. Dette er spesielt relevant i forhold til dette studie av anerkjennelse av krysskulturelle gutter, da det fremhever behovet for økt bevissthet om hvordan stereotyper og fordommer kan påvirke læringsmiljøet og elevenes suksess.

Interaksjonen mellom elever og lærere former kvaliteten på relasjonene i skolen, som igjen påvirker læringsmiljøet. Tilpasninger som tar hensyn til individuelle rettigheter og behov er avgjørende for både enkelte elever og for fellesskapet i skolen. Inkluderingsprinsippet i den norske skolen vektlegger betydningen av å møte behovene til alle elever, noe som er sentralt i

vårt søkelys på krysskulturelle gutter. Funnene i dette studiet viser hvordan anerkjennelse og tilpasning til elevers mangfoldige bakgrunner kan forbedre deres skoleopplevelse og bidra til deres akademiske og sosiale suksess.

5.1.34 Selvforståelse gjennom perspektivet til andre

Ifølge Honneth (2007), kan forholdet til forventninger også spille en rolle i opplevelsen av anerkjennelse i den norske skolen. Elever med minoritetsbakgrunn kan oppleve at det blir satt ulike forventninger til dem, basert på deres bakgrunn eller kulturelle identitet. Dette var blant annet åpenbart hos Hiwa. Det er viktig at skole og lærere er bevisste på disse forventningene, og jobber for å skape like muligheter og rettferdighet for alle elever, uavhengig av deres bakgrunn. Hos de individer som oppfatter seg som uriktig eller urettferdig behandlet av andre, legger selvbeskrivelsen fortsatt stor vekt på moralske kategorier. Disse kategoriene kan for eksempel være krenkelse og fornedrelse, som antyder til former for ringeakt eller manglende anerkjennelse (Honneth, 2007, s. 140). Honneth understreker viktigheten av å forstå seg selv gjennom perspektivet til den generaliserte andre. Dette fører til en selvforståelse som en rettsperson, noe som innebærer å se seg selv slik samfunnet ser en (Honneth, 2007, s. 87). Å bruke stemmen sin og kreve rettigheter, er ofte avhengig av om det er mulighet eller sannsynlighet for at disse rettighetene blir innfridde. Med etablerte antagelser om elever med minoritetsbakgrunn, slik som Hiwa, kan det dermed muligens være grunnlag for at det var vanskelig for han å kreve å bli behandlet som alle andre. Med disse antagelsene refererer vi her til de ulike forventningene ungdommene ble møtt med på ungdomsskolen. Ofte kan disse forventningene også være i kontrast til hverandre. Hjemme vil det forventes at de skal gjøre det bra, fordi de er født og vokst opp i Norge.

Det er ikke sikkert at foreldrene forstår at ting kan oppleves vanskelig i den norske skolen. Hvis en ikke har erfaring i den norske skolen, er det vanskelig å vite hva elevenes erfaringer er. Dette kan medføre at ungdommene har to sfærer der de ikke blir forstått, altså både hjemme og på skolen. Når Hiwa påpeker at hans hjemmesfære ikke krasjer med den norske, fordi de ikke møtes så ofte, indikerer det at han ikke har vokst opp i et hjem der foreldrene er integrerte. En slik separasjon er ikke i hans favør, med tanke på å bli forstått for de utfordringene han har møtt i skolehverdagen. Hiwa snakket også om at han helst ikke vil dele så mye med foreldrene sine om slike ting, fordi de har opplevd mye før de kom til Norge.

Dette kan være enten fordi han vil beskytte sine foreldre for det ubehagelige, eller fordi han ser på det som et nederlag og har opplevd stigmatisering og rasisme.

5.1.35 Språk i skolen og anerkjennelse

Rizwans husket en gang på barneskolen da han hadde en positiv opplevelse knyttet til hans morsmål. Det syntes han var «kult». De fikk en oppgave hvor de skulle skrive navnene deres på tavlen, men denne gangen fikk de lov til å skrive dem på sitt eget morsmål. Det syntes han var utrolig kult å kunne gjøre, og det gjorde ham virkelig stolt. I Rizwans tilfelle var han tredjegerasjons innvandrer. Det at han kan skrive på morsmålet sitt, er et tegn på at dette var prioritert hjemme hos ham. Den følelsen han beskriver, minner om følelsen av å bli anerkjent for å oppleve mestring. Han kunne skrive på et språk som ikke mange andre kunne. Det å skape et læringsmiljø der alle elever kan få oppleve mestring, vil føre til anerkjennelse. Det at elevenes kulturelle og språklige bakgrunn kan få rom i skolehverdagen, har positiv effekt på elevene. Denne opplevelsen illustrerer viktigheten av å inkludere og verdsette forskjellige språk og kulturer i undervisningen. Det er ikke alltid nødvendig at læreren har kompetanse i språket, men heller at læreren er bevisst på inkludering. Når elever som Rizwan får muligheten til å uttrykke seg på sitt eget morsmål, opplever de en sterkere tilhørighet til skolemiljøet, og en økt følelse av egenverd. Det åpner også døren for å feire og lære av hverandres kulturer, noe som beriker både undervisningsopplevelsen og samfunnet som helhet.

En annen refleksjon rundt dette, er at inkludering og anerkjennelse ikke alltid handler om store, kostbare og komplekse prosjekter. Noen ganger kan det også handle om små hendelser i klasserommet i løpet av et år. Et eksempel som kan dras inn her, er at læreren lager en plakat der en hilser på elevene på forskjellige språk, og alle elever lærer seg det. Det finnes nettressurser rundt omkring, som for eksempel Morsmål.no. Eventuelt kan en henge opp ferdiglagede plakater i klasserommet, der flerspråklighet visualiseres i skolehverdagen. Dette kan tenkes som forenkling, men funnene våre indikerer at inkludering av språk ikke nødvendigvis kun handler om morsmålsopplæring. Det er allikevel essensielt å påpeke at morsmålsopplæring er et politisk spørsmål. Det er ikke gjennomførbart uten sterk politisk vilje på et høyere nivå. Enklere tiltak kan gjennomføres av skolen og enkelte lærere, uten at det nødvendigvis koster mye. Det kreves allikevel en bevisstgjøring rundt viktigheten av synliggjøring av at skolen er flerspråklig og mangfoldig.

Banks (2007) sin tilnærming til multikulturell pedagogikk, som hovedsakelig tar for seg utdanning på grunnlag av menneskerettigheter samt prinsipper om rettferdighet, frihet og menneskeverd. Han understreker viktigheten av skolens rolle i å skape interaksjon mellom elever fra ulike raser og kulturer gjennom å benytte læringsmateriale som er rikt på kulturelt innhold og variasjon. I tillegg poengterer han nødvendigheten av å inkludere et bredt spekter av verdier i læreplanene, noe som sikrer at undervisningen er relevant for alle elever.

I kontrast til mange skolepraksiser hvor morsmålsopplæring kan være fraværende, fremmer Banks en modell som verdsetter og anerkjenner kulturelt og språklig mangfold som en sentral del av utdanningen. Dette står i kontrast til våre funn, hvor det kun legges vekt på majoritetsspråket, og der morsmålet til elever med minoritetsbakgrunn ikke får noen plass. Banks' tilnærming ville antyde at integrering av morsmålsopplæring ikke bare ville styrke minoritetslevers språklige og kulturelle identitet, men også berike det pedagogiske miljøet ved å tilføre nye perspektiver og forståelser.

Ved å implementere Banks (2007) ideer i skoler der morsmålsopplæring mangler, kan lærere og utdanningssystemet arbeide mot en mer inkluderende skolepraksis som reflekterer og respekterer mangfoldet i elevmassen. Dette ville ikke bare fremme en følelse av tilhørighet og verdighet blant minoritetslever, men også gi alle elever, inkludert majoriteten en dypere forståelse av og respekt for kulturelt mangfold.

Videre krever solidaritetsaspektet til (Honneth 2007) at i praksis betyr dette at læreren må ta umiddelbar og besluttede handling når rasisme oppstår, adressere hendelsen i klassen, støtte den rammede eleven, og implementere læringsaktiviteter som bidrar til en dypere forståelse av kulturell sensitivitet og menneskelige rettigheter blant alle elever. Ved å gjøre dette kan læreren bidra til å skape et klasserom der elever med krysskulturell bakgrunn ikke bare føler seg inkludert, men også verdsatt og beskyttet.

5.1.36 Språkkapital i skolen

For at et språk skal ha kulturell kapital i skolen, må språket ha en verdi på skolen og i skolesystemet som helhet. Mange av de minoritetsspråklige elevene opplever ikke at språket deres har like stor verdi som det norske språket, og mister følgelig interessen til å bruke eget

språk. Dette har vært tilfellet for våre deltakere. Ingen av deltakerne har hatt morsmålsopplæring i den norske skolen, men alle tre har snakket sitt morsmål i forskjellige grader allikevel. Det har vært mange forsøk i den norske skolen på å lovfeste morsmålsopplæring, men det har ikke blitt lovfestet. Dette tilbudet er varierende fra kommune til kommune. «Morsmålsopplæring er ikke ment som en overgangsordning som skal lette normaliseringsprosessen, selv om den også er det. Først og fremst er morsmålsopplæring et tilbud som ivaretar de rettigheter minoritetene har som gruppe i det norske samfunnet (NOU 1995:12: 28)» (Seland, 2013). Konsekvensene av at en ikke har morsmålsopplæring på skolen, kan være svekkelse av morsmålet, samt bidra til et svakere norskspråk. En annen konsekvens, kan være at det kan være vanskelig å kommunisere med foreldre og familien som ikke snakker norsk. «Språk har en særstilling i sosiokulturell tenkning, og språk betraktes som avgjørende for hvordan tankeprosesser og mentale prosesser utvikles» (Lund, 2017, s. 121).

Dette antyder at når elevene ikke får morsmålsopplæring, kan det resultere i svekkelse av den delen av deres språkidentitet, og tilgang til aktiviteter som foreldrene deltar i. Dette kan føre til begrensinger for deltakerne våre i deres sosiale miljøer, og resultere i utfordringer med å uttrykke følelser, behov og tanker. Det kan påvirke kvaliteten på forholdet mellom barn og foreldre. Dette aspektet av kommunikasjon er avgjørende for å opprettholde kulturelle bånd og fellesskap innenfor familien. En må ikke bare tenke på det faglige og hvordan elevene klarer seg akademisk, men også ivareta og tilrettelegge at en får tilgang til fellesskapet i begge kulturene. Tilrettelegging for å kunne beherske begge språk kan resultere i følelsen av å være inkludert, og unngå å bli fremmedgjort fra familiens kulturelle arv. Slik kan vi unngå at barnas sosiale tilpasning og identitetsutvikling blir negativ. Når morsmålet ikke blir aktivt støttet og utviklet gjennom undervisning, kan dette føre til svekkelse av språkferdighetene og identiteten knyttet til morsmålet. Språk er ikke bare et verktøy for kommunikasjon, men også en grunnleggende del av ens kulturelle og personlige identitet.

Funnene våre indikerer hvor viktig er morsmålet er for deltakerne våre, og hvordan de ser på hjemmespråket. Morsmålsopplæring er ment å bevare minoritetenes rettigheter, og støtte deres kulturelle identitet, ikke bare som en overgangsordning for å tilpasse seg norsk språk og kultur. Forskning viser at manglende morsmålsopplæring kan svekke morsmålet og negativt påvirke norsk språkferdighet. Dette kan også gjøre det vanskeligere for barn å kommunisere med foreldre og andre familiemedlemmer som ikke snakker norsk. Det svekker dermed båndene til deres kulturelle og språklige arv.

Vygotskys (2001) teori fokuserer på samspillet mellom individet og kulturen. Han understreker viktigheten av kulturell og sosial kontekst i læringsprosessen. Morsmålet spiller en sentral rolle i å forme tenkning og forståelse. Vygotsky introduserer oss for læring som en sosiokulturell aktivitet, der språklig samhandling er essensielt. Vi får en indikasjon på at det er viktig å inkludere elevenes kultur og språk i undervisningen. Det å få anerkjennelse ved å skrive sitt navn på tavla en gang, er en positiv opplevelse, men den vil ikke overveie at deltakerne ikke får morsmålsopplæring i skolen. Engen og Kulbrandstad (2021) knytter synet på morsmålsopplæring til det politiske synet en har på innvandring (s. 181). De skriver at: «Den som er tilhenger av et flerkulturell samfunn, er ofte også tilhenger av morsmålundervisningen» (Engen & Kulbrandstad, 2021, s. 181). Dette kan også overføres til enkelte lærere, de lærerne som er positive til krysskulturelle elever nok er positive til å anerkjenne morsmålet til elevene.

Våre deltakere forstår hjemmespråket som sitt eget morsmål. Det forteller oss at de ser på det språket som en viktig del av sin identitet. Mangelen på forståelse av dette, vil føre til opplevelsen av eksklusjon, og at elevene tenker at en viktig del av deres kultur ikke er verdsatt. Vygotsky (2001) anser tospråkighet som en ressurs. Om elevene ikke får tilgang til bredere intellektuell utvikling, vil det svekke elevenes evner. Deltakerne våre hadde en klar tanke om det positive av å kunne morsmålet sitt. De mente at de med årene hadde utviklet et mer positivt syn på det. Et alternativ hadde vært mer samarbeid mellom morsmåls lærere og norsklærere på skolen. Hadde deltakerne våre hatt en tospråklig lærer eller en morsmåls lærer, hadde det styrket dem faglig i begge språk. Utfordringen med dette, er at morsmålsopplæring ofte foregår på en helt annen arena og utenfor skoletiden.

5.1.37 Hensikten med morsmålsopplæring

Tidligere dokumenter viser at målet er at elevene i den norske skolen skal kunne følge den ordinære lærerplanens mål, og ikke nødvendigvis å bevare morsmålet til elevene (St.meld. nr 17, 1996-97, s. 70-71). Dette begrunnes med at disse språkene har sine baser i andre land. Med dette fraskriver utdanningssystemet sin rolle og ansvar i å videreutvikle morsmålet til elevene i skolen. Dette er i samsvar med hva elevene våre har erfart gjennom 13 års skolegang. Morsmålsopplæring har skjedd hjemme eller i organiserte innvandremiljøer, som i Amars tilfelle i den tamilske skolen. Konsekvensen av dette kan være at elever ikke opplever

at morsmålet har en verdi i seg selv, og at skolen kun er til nytte når en bruker den for å lære et annet språk. Noen av utfordringene oppstår på det sosiale plan. Engen og Kulbrandstad (2021) hevder at når barnet primært lærer majoritetsspråket tidlig og ensidig, kan det føre til at det hovedsakelig bruker dette språket i de fleste situasjoner (s. 190-191). Det blir også påpekt at for å fremme en balansert utvikling av førstespråket sammen med majoritetsspråket, trenger barnet støtte både i barnehagen og på skolen. Derfor er det noen forskere, blant annet Engen og Kulbrandstad (2021), som anbefaler å vente med å introdusere majoritetsspråket for barnet. Utfordringen ligger ikke i barnets evne til å lære to språk, men snarere i mangel på tilrettelegging for dette i det norske skolesystemet.

Ingen av deltakerne våre har fått morsmålsopplæring på skolen. De som har lært seg det, har vært i regi av kulturelle foreninger eller gjennom familien. Imsen (2008) påpeker at utfordringen med morsmåls- og norskopplæring, er at de foregår på to separate arenaer, og han mener at det ikke er fruktbart. Om det ikke er realistisk å innføre morsmålsopplæring for alle elever i skolen, kan en skape læresituasjoner der flerspråklighet får mer plass i skolen.

Hiwa sier at de aldri ble spurt om morsmålet på skolen, men i utviklingssamtaler sa lærerne ofte at han var heldig som kunne et ekstra språk. Han er usikker på om lærerne mente det, eller om det bare var noe de sa. Dette bekreftes av Eriksen og Sajjad (2015) der de hevder at en flyktning kan snakke flere språk uten å få en høyere status eller respekt i det norske samfunnet og stiller liket med en som snakker et språk. (S.87) Dette knytter dette til det symbolske overtaket majoriteten har, og den definisjonsmakten de besitter på hva som burde ha verdi i samfunnet generelt.

Han er klar over at det ble sett på som noe som tilhørte hjemmesfæren. Dette kan tolkes som at skolen er med på å forsterke at elevene lever i to separerte sfærer, der morsmål tildeles hjemmesfæren og norsk tildeles skolesfæren. Dette understreker behovet for en mer helhetlig tilnærming til språk og kultur i skolen. Det kan bidra til å bryte ned barrierer og fremme et mer inkluderende og mangfoldig læringsmiljø. «Det norske samfunnet har mange internasjonale forpliktelser som er styrende for hvordan norske lover og regler formuleres. I artikkel 30 i barnekonvensjonen står det at barn som tilhører en minoritet, har rett til å nyte godt av sin kultur, religion og eget språk» (Spernes, 2012, s. 41). Har disse elevene nytte av sitt språk i skolen, når lærerne ikke har vist interesse for de språkene de har, eller de ikke har blitt brukt i undervisningssituasjoner? Våre funn tilsier at ingen av deltakerne har hatt

tospråklige lærere, og at de har brukt morsmålet i liten grad. Dette peker i en annen retning enn det barnekonvensjonen understreker overfor.

5.1.38 Flerkulturell skole og anerkjennelse

I en flerkulturell skole, må en ta hensyn til at de kulturelle og språklige forskjellene kan kreve mer tilrettelegging for denne elevgruppen. Eksempler på dette kan være tospråklige lærere, morsmålundervisning og gjenkjennelig undervisningsmateriale. Lund (2017) forteller at det i Norge bare er samene som har mulighet til opplæring fra et innsideperspektiv, der en skal ha mulighet til å være funksjonelt tospråklige. Hun begrunner det som følger: «Det er allikevel viktig for mangfold skolen å bevisst prøve å forstå den enkelte elev i den grad dette er mulig, utfra elevens egen bakgrunn» (s. 59). Hun trekker inn samiske læreres erfaringer rundt dette. De samiske lærerne hilser på elever på samisk, i skolehverdagen eller ved hjelp av andre ytre markører. Dette er for at elevene skal føle seg anerkjente. I forhold til denne oppgaven, kommer vi til å se etter våre deltakeres lignende erfaringer på skolen. Lund (2017) skriver at en flerkulturell skole kan benytte seg av ytre markører og tegn på anerkjennelse (s. 59). Her oppgis det at elevene eksempelvis lærer ord og begreper på elevens morsmål, eller ved å bruke flagg og markere (Lund, 2017, s. 59). Mer bestemt er dette relevant i forhold til våre deltakere, som ofte husker de gangene de har opplevd anerkjennelse i skolehverdagen sin. Det å få plass til morsmål eller andre symbolske og solidariske handlinger, har å gjøre med anerkjennelse i skolen.

Da deltakerne våre ble spurt om det få eksempler dukket opp og de hevder at morsmålet deres hadde igjen verdi i skolen, men endret seg litt i videregående skolen. Å spørre elevene om de har slike opplevelser, vil bidra til å få et innblikk i hvordan anerkjennelse av elevens bakgrunn blir integrert i skolehverdagen. Individuer som opplever krenkelse, har opplevd å bli behandlet på en nedverdiggende eller urettferdig måte av andre i samfunnet. Dette kan være relevant for å utforske hvordan krysskulturelle gutter føler seg verdiløse når deres evner og ressurser ikke blir anerkjente eller verdsatte av skolen som institusjon. I lys av Honneths (2007) beskrivelse, når individet ikke har det som «andre» anerkjenner som verdifullt, reduseres subjektets selvfølelse og følelse av egenverd. Skolen kan betraktes som en representasjon av disse «andre», og mangel på anerkjennelse av krysskulturelle gutters evner og ressurser kan føre til følelser av utilstrekkelighet og utenforskap. Dette kan videre påvirke deres motivasjon og trivsel i skolemiljøet, og bidra til å forme deres opplevelse av identitet og selvbylde.

Våre funn viser at lærere med flerkulturell bakgrunn er viktige rollemodeller, selv om de er underrepresenterte i skolen. deltakerne delte at slik tilstedeværelse gjorde at de følte seg forståtte og verdsatte. Forskning av Island (2007) understreker at lærerstudenter med innvandrerbakgrunn ser seg selv som viktige rollemodeller som kan endre negative stereotypier og bidra til større kulturell forståelse. Likevel indikerer Statistisk sentralbyrå at bare 6,1 % av lærerne i Norge har minoritetsbakgrunn (Qasim, 2019). I motsetning til Sverige, hvor 1250 studenter med minoritetsbakgrunn har blitt uteksaminert, har OsloMet kun uteksaminert 12 på to år.

Lærere med minoritetsbakgrunn bidrar til en rikere læringsopplevelse og motvirker eurosentrisk tendens i undervisningen, noe som fremmer både pedagogisk kvalitet og sosial integrasjon. Dette understreker behovet for politiske tiltak for å øke antallet lærere med minoritetsbakgrunn, og for å styrke deres status og mulighet til å anvende sin kulturelle kompetanse i skolen, som påpekt av Hauge (2007). Mangfold blant lærere er ikke bare en ressurs for å øke representasjonen, men også for å styrke skolens evne til å møte alle elevers behov.

Diskusjonen om å tilrettelegge for kulturelle og språklige forskjeller i en flerkulturell skole, er viktig. Det er derimot også viktig å erkjenne og adressere utfordringene som kan oppstå underveis. Ressursmangel er en av de største hindringene, både når det gjelder tilgang på tospråklige lærere, og tilstrekkelig undervisningsmateriale som er tilpasset ulike kulturer og språk. I tillegg kan det være utfordrende å finne balansen mellom å ivareta elevenes ulike kulturelle behov, samtidig som man opprettholder faglig progresjon og likhet blant alle elever. Implementering av tospråklige lærere og morsmålundervisning kan også møte motstand eller manglende forståelse fra deler av samfunnet, enten på grunn av økonomiske begrensninger eller av ideologiske grunner. Det kan være utfordrende å overbevise beslutningstakere om viktigheten av å investere i flerkulturell utdanning, og å støtte tiltak som fremmer kulturell inkludering. Når det gjelder å bruke ytre markører og symboler på anerkjennelse, kan det være enklere å implementere, men det kan likevel være utfordrende å sikre at disse tiltakene er genuint meningsfulle, og ikke bare overfladiske gestikuleringer.

5.1.39 Forskjellig praksis i skoler

Hiwa sier videre, at selv om det ble lest norske bøker for ham hjemme hver dag, var ordforrådet begrenset på barneskolen, med tanke på at familien var førstegenerasjons innvandrere. Ifølge Egeberg (2022), har barn med utviklingshemninger, språkvansker eller svake norskferdigheter, problemer med å få med seg undervisningen i en læringssituasjon. De har større vansker med å tilegne seg ny kunnskap. «Dette reduserer også mulighetene for å delta og lære læringsaktivitetene» (Egeberg, 2022, s. 218-219). Dette er i kontrast med våre funn, siden Hiwas muligheter for læring ikke ble reduserte, og senere forbedret seg, altså etter barneskolen. Dette knytter vi i vår tolkning til hans kulturelle kapital, fordi Hiwa ble lest for hver dag etter skolen. Dessuten var Hiwas utfordringer mest synlige på barneskolen, og på ungdomsskolen ble han istedenfor undervurdert. Lærerne hans på ungdomsskolen var overrasket, og de reagerte med mistro da Hiwa leverte gode oppgaver i språkfagene.

Amar hadde ikke de samme utfordringene, men i en periode hadde Rizwan Sno-undervisning på skolen, selv om han har mye lengre historie i Norge. Dette vitner også om at det er forskjellig praksis rundt omkring i Norge. Skolen kunne også tilrettelagt klasserommet for å gjøre lærings situasjonen enklere for elever som Hiwa. «Andre former for støtte og forståelse vil være individuelle og felles organiseringer og tilrettelegginger, som struktur og oversikt, kontekststøtte, visualisering eller gradert støtte» (Engen, 2022, s. 220). Anerkjennelse i skolen handler også blant annet om å se elevens behov, og tilrettelegge slik at eleven opplever mestring, da det vil føre til økt trivsel i skolen. En annen ting en kan gjøre, er å kartlegge eleven, for å sjekke om eleven har tilstrekkelig akademisk språk for å fungere i et ordinært klasserom. Å lære et språk er ikke noe som skjer tilfeldig, og en må være eksponert for det. Når Hiwa blir kalt for «idiot» for å ikke vite hva en bunad er, er det på bakgrunn av at han ikke har blitt eksponert for en situasjon der han har tilegnet seg dette ordet. Det er nødvendig å ikke ta for gitt at alle elever er like sterke språklige. «Erfaring er naturligvis en viktig forutsetning for å lære ulike språk. Erfaring hvor lenge man har vært i ulike språkmiljø, men ikke minst kvalitativ, intensitet og innhold i disse erfaringene» (Engen, 2022, s. 84). Erfaring er viktig for elever med flerkulturell bakgrunn, når det gjelder å beherske det norske språket. Det gir dem mulighet til å praktisere språket i autentiske situasjoner. Gjennom erfaring, kan de utvikle sin språklige kompetanse, ved å lytte til å kommunisere med norske talere. De kan bli kjent med kulturen og samfunnet i Norge. Dessuten gir erfaringer også mulighet til å lære av feil og forbedre seg over tid. Det er skolens oppgave å tilrettelegge for at elevene erfarer læringssituasjoner for å utvide sitt ordforråd.

Det er viktig å oppmuntre og støtte elever med flerspråklig bakgrunn til å delta aktivt i språklige aktiviteter, og skape positive erfaringer som bidrar til deres språklige utvikling (Engen, 2022, s. 84). Engen (2022) har flere forslag om hvordan en kan gjøre læring lettere for elever som har et annet førstespråk enn norsk, og det er å aktivt tilrettelegge for bruk av førstespråket til elevene i oppgaveløsning. «Det bedrer muligheten for å forstå, delta og bidra aktivt i felles aktiviteter, også på opplæringspråket» (Engen, 2022, s. 225). I Hiwa og Rizwans tilfelle hadde det vært en løsning på barneskolen for å forsterke deres akademiske språk.

5.1.40 Flerspråklighetens kraft: Å bygge broer og fellesskap

Rizwan forteller i intervjuet at det å kunne punjabi førte til at han følte seg nærmere andre utlendinger, som for eksempel snakket hindi eller kurdisk. De kunne relatere til hverandres språk, fordi de brukte noen av de samme ordene i de overnevnte språkene. Dette skapte en nærhet, ifølge Rizwan. Amar mener at det er «lættis», altså kult eller morsomt, å kunne snakke flere språk. Som vist nedenfor, fremmer dette følelsen av tilhørighet blant våre deltakere.

I denne kvalitative studien har det kommet fram at disse guttene er stolte av å kunne snakke flere språk enn andre. Det har skapt mer tilhørighet med andre grupper som også er flerspråklige innen og utenfor det samme språket. De sier at det å ha et annet språk, kan gjøre det lettere for dem å kommunisere og forstå hverandre. Når flere personer snakker samme språk, kan de lettere utveksle tanker, ideer og erfaringer. Det bidrar også til å bygge fellesskap og forsterke kulturell forståelse. Derfor kan flerspråklighet være en fordel når det gjelder å oppnå bedre kontakt og kommunikasjon mellom dem. Så selv om det for noen av guttene var en utfordring å være flerspråklig på skolen, har det skapt mer fellesskap for dem. «I historisk perspektiv er det slik at to/flerspråklighet har vært forbundet med negative konsekvenser. Forskningen frem til midten av 1960-tallet viste i hovedsak at tospråklighet hadde negative effekter, blant annet i form av at tospråklige ble oppfattet som mindre intelligente og ansett som å ha en mindre verbal måte» (Svendsen, 2021, s. 113). Deretter har denne antagelsen blitt avkrefte, selv om noen forskere fortsatt mener at det ikke er en forbindelse mellom tospråklighet og økt intelligens. Svendsen (2021) påpeker blant annet at tospråklige barn har utvidede kognitive evner, og at hjernen er mer fleksibel hos tospråklige (s. 83).

Spernes (2012) peker på viktigheten av språkbeherskelse for identitetsdannelse og evnen til å manøvrere mellom ulike kulturelle og språklige miljøer. I Amars selvfortelling ser vi hvordan han identifiserer seg som norsk i noen situasjoner, mens han i andre bruker betegnelsen «minoritetsspråklig». Språket fungerer som en bro mellom hans kulturelle identitet og det norske samfunnet. Spernes argumenterer for at språk og identitet ikke bare handler om hvilket språk som snakkes når, men også om graden av språkbeherskelse som påvirker personens sosiale mobilitet og tilhørighet: (s. 81).

Svendsens bidrag til debatten om flerspråklighet som en ressurs, kontrasteres av Hiwas erfaringer. Selv om nyere forskning fremhever fordeler ved å være flerspråklig, eksisterer det fortsatt stereotype oppfatninger om flerspråklighet blant lærere og i skolesystemet. Dette stemmer overens med Svendsens kritikk av historiske og feilaktige syn på tospråklighet som har vedvart, til tross for nyere forskning som avkrefter disse mytene. Hiwas opplevelse av at lærere var overrasket over hans ferdigheter i norsk og engelsk, antyder at forutinntatte holdninger om flerspråklighet som en svakhet fortsatt påvirker hvordan elever blir oppfattet og behandlet i utdanningssystemet.

Denne sammenvevingen av teori og våre funn, illustrerer et viktig poeng: Selv om teoretisk forståelse av flerspråklighet som en styrke vokser, kan de daglige realitetene og holdningene i skolen fortsatt være pregede av utdaterte oppfatninger. Disse holdningene kan skape barrierer for flerspråklige elevers fullverdige deltakelse og anerkjennelse i skolemiljøet

5.1.41 Valg av utdanning

Midtbøen og Rogstad (2012) viser til at menn med etnisk minoritetsbakgrunn står overfor høyere grad av diskriminering i arbeidsmarkedet. Dette funnet er særlig relevant for diskusjonen om krysskulturelle gutter i utdanningssystemet. Det belyser hvordan negative holdninger og strukturelle barrierer ikke bare påvirker dem under utdanning, men også i deres senere karrierer. En annen relevans av å trekke dette inn, er at det generelt er mer stigma og diskriminering mot menn med etnisk minoritetsbakgrunn. Midtbøen og Rogstad sine funn understreker skolens rolle i å forberede krysskulturelle gutter på barrierer de kan møte fremover. Ved å styrke deres ferdigheter og selvbilde, samt ved å innarbeide en kultur av mangfold og aksept, kan skolen bidra til å minske fremtidig diskriminering. Dette kan også

forklare at våre deltakere har valgt prestisjestudier som en beskyttelsesfaktor mot å bli ekskluderte eller diskriminerte senere i livet på jobbmarkedet.

Disse problemene er relevante for dette studiet, da de påvirker hvordan krysskulturelle gutter opplever sin plass i det norske samfunnet. Dette inkluderer deres tilgang til utdanning og deltakelse. I forhold til våre deltakere, ser vi at mulighetene som har vært der har vært varierende. Det at utdanning i Norge er gratis, har derimot gitt elevene en større mulighet her enn det de kanskje hadde hatt i hjemlandet sitt. Her står det klart og tydelig at integrering er en toveisjobb. Ifølge deltakerne våre, har derimot ikke skolen vært preget av en toveisprosess for å tilpasse seg hverandre.

Det er allikevel rent akademisk slik at våre deltakere har kommet godt ut. To av deltakerne i dette studiet har valgt prestisjerike ingeniøryrker, mens den tredje har valgt noe innen medisinfaget. Bakgrunnen for valg av yrker skal diskuteres.

Bakken (2003) observerer at minoritets elever fra økonomisk velstående familier presterer på nivå med majoritets elever fra lignende økonomiske forhold. Dette antyder at vellykkede prestasjoner ofte er knyttet til faktorer som boligeierskap og foreldrenes sysselsetting, mer enn bare høy inntekt. Blant familier med svakere økonomi ser man derimot et prestasjonsgap mellom majoritets- og minoritets elever, selv om dette gapet er mindre enn det generelle. Denne innsikten understreker at økonomiske forhold spiller en vesentlig rolle i minoritets elevers akademiske prestasjoner, og bør vurderes nøye i analyser av deres akademiske ytelse (s. 53-54).

Gjennom sin forskning viser Rosten (2015) til at gutter som presterer godt på skolen har vanligvis foreldre med høyere utdanning og sosial status, eller foreldre som i det minste er nøye med å følge opp deres akademiske arbeid. Uten denne støtten hjemmefra, tenderer det til å gå dårlig for guttene. Rosten (2013) hevder at klasseaspektet virker derimot ikke å ha noen effekt på jentene. Dette er i samsvar til våre funn angående valg av utdanning og skolegangen til våre deltakere. Spesielt viktig er det oppfølgingen og innsatsen familiene til våre deltakere har gjort har vært med på å løfte deres prestasjoner i skolen. Funnene våre indikerer på at det deltakerne har en bevissthet rundt at jentene får mer aksept på skolen, som kan resultere i bedre skoleprestasjoner.

Island (2007) henviser til at Sletten (2001) har gjort en studie om minoritetsungdoms utdanningsvalg skiller seg fra majoritets elever (s. 7-8). Det som kom fram i funnene, er at ungdom med innvandringsbakgrunn, i større grad enn ungdom med norsk bakgrunn, har preferanser for yrker innen det sosiale feltet. Majoritetsungdom søker ofte mot yrker innen det humanistiske eller kulturelle feltet. Forskningen antyder en tendens, der ungdom med krysskulturell bakgrunn legger større vekt på materiell trygghet når de velger yrke. Når de uttrykker ønske om yrker med høy status, foretrekker de ofte naturvitenskapelige eller tekniske yrker, som ikke bare gir stabil tilknytning til arbeidsmarkedet, men også høy inntjening (Island, 2007, s. 8). Dette er i samsvar med våre funn, der alle de tre deltakerne våre har valgt studier som er prestisjefulle og sikre yrker. To med ingeniør og en innen medisinfaget. Dette kan indikere at det er høye forventninger fra deres familier, men også en strategi for å minske sjansen for å bli diskriminert på jobbmarkedet.

Bakken (2003) og Island (2007) gir ulike perspektiver på hvordan økonomiske og kulturelle faktorer påvirker prestasjoner og yrkesvalg blant krysskulturelle gutter.

Bakken fokuserer på betydningen av økonomiske faktorer og familiens økonomiske situasjon for prestasjonsnivået til krysskulturelle elever. Han argumenterer for at økonomiske ressurser, som eierskap til bolig og foreldrenes sysselsetting, kan kompensere for eventuelle ulemper knyttet til etnisk bakgrunn når det gjelder skoleprestasjoner. Dette kan være i samsvar med Rizwans valg av studie, siden han sier noe om at familien hans har bodd lenge i Norge, snakker godt norsk og alle er i jobb. Denne tilnærmingen understreker at familiens økonomiske situasjon spiller en betydelig rolle for akademisk suksess i Rizwans tilfelle.

På den andre siden vektlegger Island (2007) kulturelle og sosiale faktorer som påvirker yrkesvalg blant krysskulturelle ungdommer. Hun peker på at krysskulturelle ungdommer ofte vektlegger materiell trygghet når de velger yrker, og at de har en tendens til å foretrekke naturvitenskapelige eller tekniske yrker med høy status og inntjening. I motsetning til Rizwan, har ikke Hiwas familie lang botid i Norge eller gode økonomiske ressurser. Det er allikevel forventninger om at han skal jobbe godt med skolen, og familien har kultur for å verdsette det akademiske. Dette perspektivet understreker betydningen av kulturelle forventninger og strategier i form av yrkesvalg blant krysskulturelle gutter.

Når vi ser på yrkesvalgene til deltakerne i studiet, som alle har valgt prestisjefulle og sikre yrker innen ingeniørfaget eller medisinsk fag, kan begge forskernes perspektiver kaste lys

over deres valg. Bakkens (2003) perspektiv indikerer at familiens økonomiske situasjon kan ha spilt en rolle i deres akademiske suksess, og deres evne til å forfølge disse karrierene. På den andre siden, kan Islands (2007) synspunkt tyde på at kulturelle forventninger og strategier også har påvirket deres yrkesvalg, med ønsket om å sikre seg stabilitet og høy status på arbeidsmarkedet.

Ut ifra våre funn og teori, kan det tolkes at deltakerne våre er redde for å bli diskriminerte på arbeidsmarkedet, og derfor velger de tryggere yrker.

På en annen side refererer Rosten (2015) til Ortner (2006), som kritiserer hvordan tidligere studier om rase og etnisitet har hatt en tendens til å betrakte etniske kategorier og minoritetsstatus som enten gir eller fratår enkeltpersoner tilgang til ressurser. Dette er uten å nødvendigvis utforske hvordan disse ressursene i seg selv er distribuerte på måter som er strukturelt begrensende. Dette kan tolkes som at selv om vi har en tanke om at den norske skolen skal utjevne forskjeller og mulighetene er lik for alle, er ikke det tilfellet. Fordeling av ressursene er preget av system som diskriminerer i seg selv. Hvis vi knytter det til våre deltakere, vil de ha ulik eller begrenset tilgang til ressursene i skolen, basert på deres bakgrunn. Dette er heller ikke i samsvar med overnevnte diskusjoner. Ofte velger de yrker innen tekniske eller naturvitenskapelige felter, som både gir økonomisk stabilitet og høy status. Dette stemmer overens med våre funn, hvor alle deltakerne velger sikre og prestisjetunge studieretninger, muligens som en strategi for å minimere risiko for diskriminering i arbeidslivet.

Denne analysen viser hvordan både Bakken og Island gir verdifulle perspektiver på de faktorene som påvirker krysskulturelle gutters utdannings- og yrkesvalg. Bakken legger vekt på den direkte innvirkningen av økonomisk stabilitet hjemme, mens Island peker på de bredere kulturelle og sosiale strategiene som påvirker valgene til disse ungdommene. For å relatere dette til våre funn, ser vi at det å velge prestisjeyrker med god inntjening kan være en mekanisme for å unngå å bli diskriminert på arbeidsmarkedet i framtiden.

5.1.42 Et hierarki: «Oss» og «dem»

Hiwa oppgir flere eksempler på den «riktige» måten å være norsk på, når han nevner at «de bodde i hus, hadde fine jobber, sto på slalåm, hadde hytter». Han sier at ingen av utlendingene i hans omgangskrets hadde like mye tilgang til det typisk norske. Her beskriver Hiwa den

sosioøkonomiske og kulturelle kapitalen majoriteten har. Han snakker om hvordan de hadde mer å si og ble lyttet til på skolen. Elevenes bakgrunn og familieforhold har noe å si for deres påvirkningskraft og demokratiet på skolen.

Hiwa opplevde at den sosioøkonomiske bakgrunnen til elevene hadde noe å si for hvilke verdier skolen verdsatte mer enn andre. «Det å stå på slalåm» kommer fram, fordi det er en dyrere vintersport. En trenger dyrt utstyr og heiskort for å stå på slalåm. Han nevner at de hadde mer innflytelse på skolen, og det gjorde at barna også hadde mer å si på skolen. Hiwa la også merke til at lærerne snakket på en annen måte til de elevene. Gullestad (2003) hevder at det norske samfunnet er delt mellom verdier: «oss» som «moderne», «dem» som «tradisjonelle» og tilbakestående. «Alt dette summerer seg opp til et hierarkisk forhold mellom «oss» og «dem»» (Gullestad, 2003, s. 288). Gullestads (2003) påstand samsvarer med våre funn. Det er et skille mellom grupperingene. Koblingen mellom Hiwas erfaringer og Gullestads teorier gir et innsiktsfullt perspektiv på hvordan anerkjennelse av krysskulturelle gutter fungerer i den norske skolen. Hiwa beskriver en realitet hvor typiske norske sosioøkonomiske og kulturelle markører, som å eie et hus, ha en god jobb, eller delta i aktiviteter som slalåm, fungerer som symboler på tilhørighet til den norske majoritetskulturen. Disse symbolene gir ikke bare tilgang til sosiale kretser, men også anerkjennelse og respekt i skolemiljøet.

Gullestads analyse om oppdelingen av samfunnet i «oss» og «dem», basert på moderne versus tradisjonelle verdier, resonnerer sterkt med Hiwas observasjoner. Hiwa legger merke til at de elevene som identifiserer seg med og har tilgang til de «riktige» norske symbolene og aktivitetene, også synes å ha større innflytelse og blir lyttet til mer i skolesammenheng. Dette er en demonstrasjon av hvordan sosioøkonomisk status og tilgang til kulturell kapital kan påvirke hvordan elever blir behandlet og anerkjent i skolen.

Hiwas kommentarer om at lærere kommuniserer annerledes med elever som viser synlige tegn på kulturell og økonomisk kapital, understreker hvordan skolesystemet, kanskje utilsiktet, kan opprettholde et hierarkisk forhold mellom kulturelle grupper. Dette gjør at barn fra minoritetsbakgrunner kan føle seg marginaliserte eller mindre verdsatte. Det er i direkte strid med idealene om likeverd og inkludering, som er sentrale i norsk utdanningspolitikk.

Anerkjennelse i skolen handler ikke bare om å anerkjenne elevers akademiske prestasjoner, men også deres kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunner. For at skoler skal være virkelig

inkluderende, må skolen jobbe mot forskjellbehandlingen, og bryte ned de sosiale og økonomiske barrierene som fremmer segmentering og hierarki blant elever. Det er nødvendig med en bevisst innsats, for å skape en skolekultur der alle elevers identiteter og bakgrunner er likeverdig anerkjente og verdsatte. Dette vil kreve en forståelse og anerkjennelse av de ulike måtene kulturell og økonomisk kapital kan påvirke elevenes skoleerfaring og deres følelse av tilhørighet.

I dette tilfellet illustrerer Hiwas og Gullestads observasjoner en kritisk utfordring for utdanningssystemet: å utvikle strategier som ikke bare anerkjenner, men også aktivt motvirker de underliggende forholdene som opprettholder og forsterker forskjeller i elevens skoleopplevelse, basert på deres etniske og økonomiske bakgrunn.

6 Konklusjon: Mangfoldig representasjon i skolen: Veien mot bedre inkludering

Våre funn har avdekket flere aspekter ved anerkjennelse og dens mangel i skolemiljøet. Deltakerne i studien har uttrykt positive erfaringer når elementer av immigrasjonshistorie eller kulturelt relevant undervisningsmateriale blir inkludert i opplæringen. Dette tyder på at inkludering av minoritetshistorier i lærebøker bidrar til at elever med krysskulturell bakgrunn føler seg anerkjente og som en del av fellesskapet. En slik praksis fremmer forståelse blant majoritets elever, selv om kunnskap alene ikke alltid er tilstrekkelig for å endre fordommer mot visse folkegrupper. Disse funnene peker på nødvendigheten av en inkluderende utdanningspolitikk som aktivt arbeider for å speile samfunnets mangfold i lærerstaben, og som anerkjenner og verdsetter det kulturelle mangfoldet i skolen.

Studien indikerer videre at rasisme og diskriminering forekommer i skolen. Mange deltakere synes det er vanskelig å snakke om eller erkjenne sine erfaringer med dette. Subtile former for diskriminering, som bagatellisering og stigmatisering, er utfordrende å adressere. Derfor står skoler og utdanningssystemet overfor en viktig oppgave i å tilpasse undervisningen, for å håndtere nye former for rasisme og diskriminering. Det er essensielt å gi elevene verktøy for å bekjempe rasisme og sørge for at definisjonsmakten ikke ligger hos majoriteten alene.

Enkelte deltakere, spesielt i områder med færre flerkulturelle innbyggere, føler at de må overstyre sin egen kulturelle identitet for å passe inn. Dette peker på et hierarki der den norske kulturen dominerer. Skolene ser begrensninger, heller enn muligheter, med flerkulturelle elever. Dette understreker hvor begrenset det språklige og kulturelle mangfoldet har vært i deltakernes skolehverdag.

Læreres evne til å anerkjenne og verdsette elevers kulturelle bakgrunn har stor innvirkning på deres følelse av tilhørighet og identitetsutvikling. Lærere som reflekterer over og forstår elevers etniske og kulturelle bakgrunn kan fungere som kraftfulle rollemodeller og støttespillere. Dermed motvirkes utenforskap, og en inkluderende læringsatmosfære fremmes. Statistikkene viser imidlertid en mangel på lærere med minoritetsbakgrunn, noe som begrenser mulighetene for positiv representasjon.

Dette er i samsvar med deltakernes opplevelser, og det understreker behovet for flere rollemodeller i den norske skolen. Gjennom å ansette og støtte lærere fra diverse bakgrunner, kan skoler ta viktige skritt mot å skape et mer inkluderende og støttende læringsmiljø hvor alle elever føler seg sett, hørt, gjenkjente og verdsatte.

Flerspråklighet og flerkulturalitet, er andre elementer som har kommet fram som viktige deler av identiteten, men som får lite plass i skolen. Dette svekker anerkjennelsen av elevene og deres kulturelle røtter. På tross av det, snakker deltakerne i dette studiet om et fellesskap i det flerkulturelle miljøet, der det er et fristed for dem, og de føler tilhørighet blant hverandre. Noen av deltakerne løfter også fram at de har blitt nedvurderte, og nærmest tildelt en identitet.

Gjennom oppgaven har det kommet fram at skolen møter gutter med krysskulturell bakgrunn på en litt annen måte enn andre. Dette påvirker skoleprestasjoner og anerkjennelse, og det er nødvendig å tenke interseksjonelt i møte med denne gruppen.

I denne masteroppgaven kommer det fram hvordan sosial verdsettelse, som er et grunnleggende prinsipp i den norske skolen, ikke alltid realiseres i praksis. Elever får ikke like muligheter til å lykkes. Solidaritetsprinsippet i skolen bygger på ideen om at alle elever er likeverdige, uavhengig av bakgrunn. Våre funn viser til det motsatte på flere områder. For at elever skal kunne utnytte sine kunnskaper og ferdigheter fullt ut, er det essensielt at deres bidrag ikke bare tillates, men aktivt etterspørres og anerkjennes i skolen og i undervisningssituasjoner. Funnene i studien indikerer at skolen må revurdere og utvide sitt

perspektiv for hva som anses som verdifulle prestasjoner. De må være bevisste på strukturelle, diskriminerende praksiser i skolen, for å skape mer anerkjennelse av krysskulturelle gutter. Det er viktig å legge til rette for bidrag som reflekterer mangfoldet i elevenes bakgrunn, slik at alle elevers potensial og verdier anerkjennes og verdsettes i skolehverdagen.

Våre funn peker i retning mot at deltakerne har opplevd å bli kategoriserte. På denne måten har de opplevd å bli avviste, oversette og nedvurderte. Deltakerne har fått tildelt en identitet som ikke er norsk, og de finner trygghet i de flerkulturelle miljøene de tilhører. De må også forhandle om sin identitet i større grad enn majoritets elever.

Litteraturliste

- Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (pp. 228–246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arneberg, P., & Briseid, L. G. (2008). Fag og danning: mellom individ og fellesskap (p. 249). Fagbokforl.
- Arntzen, R., & Eriksen, O. (2019). Kulturell kapital og akademisk integrering: Studenter med innvandrerbakgrunn forteller om sine erfaringer med norsk utdanning. *Uniped* (Lillehammer), 42(4), 400–414. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-04-06>
- Bailey, A. (2017). Tracking Privilege-Preserving Epistemic Pushback in Feminist and Critical Race Philosophy Classes. *Hypatia*, 32(4), 876–892. <https://doi.org/10.1111/hypa.12354>
- Bakken, A. (2003). Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet? NOVA rapport 15/2003.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75, 22–28.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education*. New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Banks, J. A. (2007). *Multicultural Education: Characteristics and Goals*. I J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Red.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (pp. 3–33). New York: John Wiley & Sons.
- Barn og unges erfaringer med rasisme og diskriminering. Utgitt av PROBA samfunnsanalyse i 2024. <https://proba.no/wp-content/uploads/Rapport-2023-19-Barn-og-unges-erfaringer-med-rasisme-og-diskriminering.pdf>

- Bekkevold, J. K., & Kjørven, O. K. (2020). Om religion, identitet og SKAM. *Kirke og kultur*, 125(2), 166–178. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2020-02-08>
- Berglund, J. (2012). Islam som resurs? I M. Lövheim & J. Bromander (Red.), *Religion som resurs? Existentielle spørsmål og verdier i unga svenskars liv*
- Bergstrøm, I. I. (2023). Unge med minoritetsbakgrunn spiller opp norskhet for å få en sjanse på jobbmarkedet. <https://www.forskning.no/arbeid-diskriminering-etnisitet/unge-med-minoritetsbakgrunn-spiller-opp-norskhet-for-a-fa-en-sjanse-pa-jobbmarkedet/2271339>
- Bergstrøm, I. I. (2015). Minoritetsjentene klarer seg fint - det er gutta som sliter. Hentet fra: Kjønnforskning.no. DOI: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/minoritetsjentene-klar-er-seg-fint---det-er-gutta-som-sliter/>
- Bojovic, T., Studsrød, I., & Enoksen, E. (2022). Åja, drikker du ikke? Jeg trodde du var litt mer norsk: Alkoholens betydning for opplevelse av tilhørighet blant unge voksne med krysskulturell oppvekst i Norge. *Tidsskrift for kjønnforskning*, 3-4, 194–207. <https://doi.org/10.18261/tfk.46.3.7>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). New York: Greenwood. Hentet fra: <http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag A/S, Oslo.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Oslo: PAX Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: PAX Forlag AS.
- Brenna, Loveleen R. (2006): "Minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever". Integreringskart. Inkluderings- og mangfolds direktoratet.
- Brochmann, Grete. 2010 «Innvandring og det flerkulturelle Norge» Gyldendal Akademiske.

- Børhaug, F. B., & Helleve, I. (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (p. 190). Fagbokforl.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1988), S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Dalland, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving.*(7.utg). Gyldendal Norsk Forlag Dewilde, J. &
- Dalen, M.; Allkunne; Svendsen, Lars Fredrik Håndler: Immanuel Kant i Store norske leksikon på snl.no. Henta 20. april 2024 fra https://snl.no/Immanuel_Kant
- Dewilde, J. I., & Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet : dobbeltkvalifiseringsbe grepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. In *Dobbeltkvalifisering : perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (pp. 61–82)
- Dobson, L. A. Kulbrandstad, S. Sand & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Dobbeltkvalifisering - Perspektiver på kultur, utdanning og identitet* (s. 61–82). Akademika.
- Dønvold, L. M. (2020). Publisert fredag 02. oktober 2020 <https://www.dagbladet.no/kultur/svarer-pa-kritikken/72907052>
<https://730.no/britz-kritiserer-herman-flesvig/>
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter: håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Egeland, M. (2015). Anerkjennelse og autentisitet i virkelighetslitteraturen. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 18(1), 34–48. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-288X-2015-01-04>
- Eklund, Monica. 2000. «Interkulturellt lärande i skolan», I Eva Alerby, Pertti Kansanen & Tomas Kroksmark (red.) *Lära om lärande*, 77-90. Lund: Studentlitteratur. ISBN 9789144016931. (13 s.) - fra side 29 i kompendiet

- Eriksen, K. G. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 104–116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>
- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Tano Aschehoug
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg., p. 283). Gyldendal akademisk.
- Fangen, K. & Lynnebakke, B. (2014). Navigating Ethnic Stigmatisation in the Educational Setting: Coping Strategies of Young Immigrants and Descendants of Immigrants in Norway. *Social Inclusion*, 2(1):47-59. (12 s) - fra side 108 i kompendiet.
- Fekjær, S. B. (2016). *Statistikk i praksis*. Oslo: Gyldendal.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fog, J. (1997). Den moralske grund i det kvalitative forskningsinterview. I: P. S.
- Furseth, I. & Repstad, P. (2003). *Innføring i religionssosiologi*. Universitetsforlaget
- Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64–67. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1781-2013-01-05>
- Hancock, C. H. H., Midthassel, U. V., & Fandrem, H. (2021). Læreres erfaringer med å fremme tilhørighet og engasjement i flerkulturelle klasser i videregående skole.
- Hansen, M. N., & Mastekaasa, A. (2010). Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning? *Søkelys på arbeidslivet*, 27(3), 191–203. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-7989-2010-03-03>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg., p. 316). Universitetsforl.

- Hausstätter, R. S. (2012). Inkluderende spesialundervisning (p. 198). Fagbokforl.
- Heath, A. F., Rothon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment and occupational attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134728>
- Honneth, A. (2007). Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konflikters moralske grammatikk. Oslo: Pax forlag.
- Imsen, G.: Elevens verden. Tano Aschehoug, Oslo 1998
- Island, T.-L. (2007). Fryktløse forbilder: minoritetsstudenter på vei inn i eksponerte yrker: en empirisk studie om journalist- og lærerstudenter med minoritetsbakgrunn og deres begrunnelser for yrkesvalg og tanker om sitt fremtidige yrke.
- Iversen, L. L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og Kultur*, 116(03), 258-270. https://www.idunn.no/kok/2012/03/naar_religion_blr_identitet .
- Jakobsen, J. (2007). Krenkelse og kritikk. Anerkjennelse som sosialfilosofisk grunnkategori. *Agora* (Oslo : trykt utg.), 25(3), 448–456. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2007-03-22>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Kvarv, S. (2014). Vitenskapsteori – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner. Novus Forlag – Oslo
- Lauglo, J., & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Institutt for sosiologi og statsvitenskap. (1996). Motbakke, men mer driv? : innvandrerungdom i norsk skole (Vol. 6/96, p. 88). Norges forskningsråd, Nova/Ungforsk.
- Leirvik, M. S. (2004). Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning?: en kvalitativ studie blant ungdom med vietnamesisk bakgrunn.
- Likestillings- og diskrimineringsloven. (2017). Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (LOV-2017-06-16-51). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Lippe, M. S. von der. (2021). Fordommer i skolen : gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering. Universitetsforlaget.
- Loona, S. (2001). Tospråklighet. I: T. Hylland Eriksen (red.). Flerkulturell forståelse. Universitetsforlaget: Oslo.
- Lunde, M., & Aamodt, S. (2017). Inkluderende og flerspråklig opplæring (p. 159). Fagbokforl.
- Lynnebakke, B., & Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet - opphav, kulturell praksis og statsborgerskap. Sosiologi i dag (trykt utg.), 41(3).
- Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Meld. St. 6 2012-2013 (2013). En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap. [Oslo]: Barne, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Midtbøen, A., & Lidén, H. (2015). Diskriminering av samer, nasjonale minoriteter og innvandrere i Norge : en kunnskapsgjennomgang (Vol. 2015:01, p. 114). Institutt for samfunnsforskning.

- Midtbøen, A. & Rogstad, J. (2012). Diskrimineringsens omfang og årsaker : Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv. <http://hdl.handle.net/11250/177445>
- Moldrheim, S. (2021). Fordoms makt : Elevers fortellinger om andregjøring – bruk, praksis og erfaringer. The University of Bergen.
- Moldrheim, S., & Universitetet i Bergen Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap. (2021). Fordoms makt: elevers fortellinger om andregjøring: bruk, praksis og erfaringer. Universitetet i Bergen.
- NESH. (2016). Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. H. (2009). Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Hentet https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf (Kap 10)
- Qasim, A. (2019). Minoritets elever trenger flere forbilder i klasserommene. <https://www.utdanningsnytt.no/innvandring-laerermangel-laereryrket/minoritets elever-trenger-flere-forbilde-i-klasserommene/210161>
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). De Frafalne: om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres? (p. 209). Gyldendal akademisk.
- Rosten, M. G., & Universitetet i Oslo Sosialantropologisk institutt. (2015). "Nest siste stasjon, linje 2": sted, tilhørighet og unge voksne i Groruddalen: Vol. no. 541 (p. 392). Sosialantropologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Sagdahl, Mathea Slåttholm; Store norske leksikon (2005-2007): autonomi - filosofi i Store norske leksikon på [snl.no](https://snl.no/autonomi_-_filosofi). Hentet 21. februar 2024 fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi

Schmid, E. (2021). Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 2(1), 44–60.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>

Seland, I. (2013). Fellesskap for utjevning – Norsk skolepolitikk for en flerreligiøs og flerspråklig elevmasse etter 1970. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 54(2), 188–214.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2013-02-03>

Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (p. 233). Universitetsforlaget.

Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole (2. utgave.). Universitetsforlaget.

Skrefsrud, T.-A. (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet.

Sletten, M. A. (2001): Det skal ikke stå på viljen – utdanningsplaner og yrkesønsker blant Oslungdom med innvandrerbakgrunn. NOVA rapport 8/01.

Spernes, K. (2016). Skolens betydning for den lave andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn i lærerutdanningen. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2).

Statistisk Sentralbyrå, Slik henger utdanning sammen med foreldrenes utdanningsnivå. 21. september 2022. <https://www.ssb.no/utdanning/utdanningsniva/artikler/slik-henger-utdanning-sammen-med-foreldrenes-utdanningsniva>

Statistisk Sentralbyrå. Innvandrere i Norge 2017. Publisert 11. desember 2017

Svendsen, B. A. (2021). Flerspråklighet: til begeistring og besvær. (1. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Strøm, I. (2019). Tro, musikalske røtter og anerkjennelse i en krysskulturell kontekst. *Nordic*

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A.: Sosialkonstruktivisme i Store norske leksikon på snl.no. Hentet 26. april 2024 fra <https://snl.no/sosialkonstruktivisme>

Trøften, D., & Organisasjonen mot offentlig diskriminering. (2010). Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus : utdanning i et multietnisk samfunn (Vol. 2010, p. 120). OMOD.

Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva kjennetegner gode skoler for minoritetsspråklige elever. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/hva-kjennetegner-gode-skoler-for-min-elever/>

Vygotskij, L. S. (2001). Tenkning og tale. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (p. 279). Fagbokforl.

Wollscheid, Lynnebakke, Kindt, Karlstrøm, & Fossum. (2022). Konsekvenser av rasisme og diskriminering for integrering innen utdanning: En kunnskapsoversikt. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU. <https://hdl.handle.net/11250/3036342>

Østberg, S. (2000). Islamic Nurture and Identity Management: The Lifeworld of Pakistani Children in Norway. *British Journal of Religious Education*, 22(2), 91-103.
<https://doi.org/10.1080/0141620000220204>

Østberg, S. (2009). Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. In O. K. Kjørven, B.-K. Ringen, & A. Gagné (Eds.), *Teacher Diversity in Diverse Schools - Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Oplandske Bokforlag.

Øzerk, Kamil. 2008. «Interkulturell danning i en flerkulturell skole. - Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner»

Øzerk, K. (1997). Fordommer og nyrasisme. I.T.Sand (red.) Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn. Oslo: Cappelen Akademisk.

Vedlegg 1a samtykke deltaker 18 år

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan opplever gutter med krysskulturelle bakgrunn anerkjennelse i skolehverdagen?»

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om din opplevelse av anerkjennelse i skolehverdagen. Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan gutter med flerkulturell bakgrunn opplever anerkjennelse i skolehverdagen sin. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målet med dette forskningsprosjektet og hva din deltakelse innebærer.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du har flerkulturell bakgrunn, og du er i det nettverket som jeg har kjennskap til. Det er til sammen tre (3) personer over atten år (18) som har fått denne henvendelsen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Det samarbeides ikke med andre institusjoner utenom den overnevnte.

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.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Metoden som brukes er intervju
- Masteroppgave om anerkjennelse
- Det samles ingen personopplysninger som: fødselsdato, navn, eksakte bosted, kontaktopplysninger. Når det gjelder bakgrunnsopplysninger nevnes det kun hvor deltakerne opprinnelig kommer fra. Deltakerne får tildelt fiktive navn
- Opplysningene samles gjennom lydopptak, men slettes umiddelbart etter transkribering.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på [Høgskolen i Innlandets hjemmeside](#).

Med vennlig hilsen

Veilederstudent

Maryann Jortveit Srwa og Sairan Marofi

***Hvis elektronisk informasjon:**

- Du kan lese mer om personvern ved å klikke på knappen under.
- <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/anonym-undersokelse/>

***Hvis informasjon i papirformat:**

- Du kan lese mer om personvern på neste side.
- <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/anonym-undersokelse/>

LES MER <https://www.inn.no/om-hogskolen/personvern/generell-personvernerklaring/>

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Kun forskerne (studentene) i dette prosjektet har tilgang til personopplysninger.
- Lydopptaks apparat er en ekstern enhet som ikke er knyttet til internett, telefon eller annet. I opptaket er det heller ikke mulig å oppdage navn eller etternavn av deltakerne
- Det vil ikke være mulig å gjenkjenne opplysningene som brukes i forskningen. Verken navn, skole eller bosted er oppgitt

Hvis aktuelt, opplys også om:

- Forskerne (studentene) i denne masteroppgaven er de eneste med tilgang og kjennskap til personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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 15.01.2024.

Opplysningene vil da slettes. Alle personopplysninger er anonymisert, og slettes etter end prosjekt.

Spørsmål

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

- Høgskolen i Innlandet, tlf.: 62 43 00 00.
- 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.

Vedlegg 1b Samtykkeerklæring for deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «om hvordan gutter med flerkulturell bakgrunn opplever anerkjennelse i skolehverdagen sin?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i enkelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 1C Intervjuguide:

Hvordan opplever gutter med flerkulturell bakgrunn anerkjennelse i skolehverdagen sin.

Intervju gjennomført av Srwa og Sairan Marofi

Hei og velkommen til intervjuet. Vi har lyst til å forske på hvordan gutter med flerkulturell bakgrunn opplever anerkjennelse i skolehverdagen sin og vi er opptatt av å få frem deres stemmer i denne sammenhengen. Anerkjennelse kan også handle om inkludering, både sosialt og faglig.

Dere står fritt til å svare på spørsmålene.

Vi har først lyst til å høre om deg, ditt forhold til skolen. Kan du fortelle litt om deg selv? Om din bakgrunn?

1. Følte du tilhørighet på skolen? Når? Og når følte du deg utenfor?
2. Har du opplevd å bli plaget/kalt ufine ting i skolehverdagen på bakgrunn av kultur eller språk? Hva gjorde skolen med det?
3. Hva tenker du om det å kunne snakke flere språk og tilhøre flere kulturer?
4. Hvordan vil du beskrive din identitet?
5. Hva tenker du hadde vært fordelen og ulempen med å tilhøre flere kulturer?
6. Hva gjorde skolene deres for å skape et inkluderende læringsmiljø for alle elever?
7. Kan du utdype «X» mer? (I tilfelle det kommer bestemte eksempler)
8. Hva gjorde læreren for å skape et inkluderende læringsmiljø på skolen
9. Hvordan trives/ trivdes du på skolen?
10. Hvordan jobbet skolen med å få deg til å føle anerkjennelse?
11. Hva med inkludering? Hva er ditt syn på det?
12. Hvordan opplever/ opplevde du at skolen tilrettelegger/ tilrettela for faglig og sosiale behov?
13. Har du noen eksempler på en hendelse/hendelser der du har tenkt at du har opplevd anerkjennelse eller ikke opplevd det?
14. Kan du fortelle litt om din skolehverdag?
15. Hva gjorde skolen for at du har det slik du har det?
16. Hvordan får din bakgrunn plass i skolen?

Tenker du at din bakgrunn det er relevant i forhold til det sosiale og det faglige?

17. Opplever du at du har noe påvirkningskraft?
18. Er det noen andre grupper som har mer å si enn andre? Hvem og hvordan?
19. Har du opplevd rasisme eller diskriminering?
20. Hvis ja, av hvem og hvordan?
21. Hvordan opplever du at dine venner opplever anerkjennelse på skolen?
22. Kan du komme med noen eksempler på anerkjennelse og mangelen på anerkjennelse?
23. Har du noen eksempler på en hendelse/hendelser der du har tenkt at du har opplevd anerkjennelse eller ikke opplevd det?
24. Opplever dere det som trygt å være dere selv i klassen deres?
25. Har dere opplevd å bli plaget/kalt ufine ting i skolehverdagen på bakgrunn av kultur eller språk?
26. Hvordan opplevde dere at lærere/elever reagerte på det?

Vedlegg 2 Kvitering fra NSD:



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
479704

Vurderingstype
Standard

Dato
31.01.2024

Tittel
Masteroppgave

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

Prosjektansvarlig
Sairan Marofi og Srwa Marofi

Student
Sairan Marofi

Prosjektperiode
19.12.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige
Særlige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar
Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 15.05.2024 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!