

- Det andre må lese for å forstå, det har jeg levd

En kvalitativ studie av minoritetslevers opplevelse av anerkjennelse av identitet

Med et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole

Ann Kristin Aune Winn

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Program for lærerutdanning

NTNU

2019

FORORD

En krevende, men meget lærerik periode er kommet til veis ende. Det er mange som fortjener en takk for å ha støttet og hjulpet meg i denne prosessen.

Først og fremst takk til informantene; seks engasjerte og meddelsomme elever, som lot meg få innsikt i deres refleksjoner rundt det å være minoritets elev i videregående skole.

En stor takk til veileder Trond Solhaug for meget innsiktsfulle og kloke råd, og for at du hjalp meg i havn.

Takk til Knut Vesterdal for nyttig idémyldring og råd i starten av skriveprosessen, og mye god undervisning over to år.

Takk for gode samtaler til tre tidligere elever; Asma, Moo og Giorgi – dere inspirerte meg til å gjennomføre denne studien.

Takk for laget til alle unge, morsomme og inspirerende medstudenter i samfunnsfagdidaktikk. Takk til Frida og Agnes; jeg hadde ikke klart meg uten dere våren 2018, da mesteparten av skrivearbeidet ble gjort.

Takk til Kristin Aa. som har delt sine erfaringer når jeg har vært i tvil om veien videre.

Takk til avdelingsleder Trine for tilrettelegging i viktige perioder, og til Martha for vikartimer.

Takk til Camilla, Elisabeth og Liv Marit for korrekturlesing.

Takk til alle gode venner, familie og slektninger som har vist interesse for oppgaven min og heiet meg fram. Jeg lover å være mer synlig fra nå av!

Den største takken går til min mann og mine tre flotte døtre. Takk Erik, for din allsidighet og klokskap, som alltid gjør deg til min beste diskusjonspartner og støtte. Takk Hannah, Sofie og Laura for at dere er akkurat slik dere er. Dere har vært ubeskrivelig gode å ha i denne perioden, og jeg håper at mine akademiske anstrengelser kan være til inspirasjon for dere.

- Å kunne fordype seg i et fagfelt er spennende!

Ann Kristin Aune Winn

Levanger, 23. mai 2019

SAMMENDRAG

Denne studien er gjennomført med bruk av kvalitative dybdeintervjuer med seks etniske minoritets elever i videregående skole. Studien forsøker å besvare problemstillingen; *Hvordan opplever etniske minoritets elever at deres identitet blir anerkjent? Med et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole.*

Med bruk av blant annet Axel Honneths (2008) anerkjennelsesteori og Deci og Ryans (2003) selvbestemmelsesteori, viser funnene i denne studien at informantene ønsker anerkjennelse av ulike sider ved deres identiteter i samfunnsfagundervisningen, samt av deres flerkulturelle perspektiver og erfaringer. Informantene ønsker videre å selv avgjøre når disse skal aktualiseres og tillegges betydning.

Informantene i undersøkelsen søker en balanse i sine identiteter som kombinerer deres kvaliteter, og kan tilby dem følelser av tilhørighet og trivsel. Informantenes sonderinger omkring egen selvforståelse tyder på at de opplever underliggende forventninger fra omgivelsene, men kanskje også fra seg selv, om at de har avklart sitt eget forhold til kategoriene majoritet – minoritet.

Videre viser funnene at dersom minoritets elevers pluralistiske identitet ikke blir anerkjent i samfunnsfagundervisningen, kan dette påvirke deres selvrespekt og selvverdsettelse. Dette kan virke inn negativt på deres motivasjon for videre identitetsutvikling som elever.

Til slutt viser denne studien at hvordan det arbeides med tema knyttet til det flerkulturelle samfunnet i samfunnsfagundervisningen, har betydning for hvordan minoritets elever opplever anerkjennelse av deres identitet, både i klasserommet og i samfunnet forøvrig.

ABSTRACT

This study was conducted using in-depth qualitative interviews with six high school students with minority backgrounds. The primary objective of the thesis was to analyze the following thesis question; *How do students with ethnic minority backgrounds experience that their identity is recognized? Specifically, in regards to school social studies teaching in high school.*

Utilizing, Axel Honneth's (2008) recognition theory and Deci and Ryan's (2003) self-determination theory, the findings in this study indicate that the informants desire a recognition of their pluralistic identities, as well as an appreciation of their multicultural perspectives and experiences in social studies. The informants, however, want to determine themselves when such identities should be recognized and emphasized in the classroom environment.

The findings suggest that informants seek to balance their identities in a manner that complements their individual qualities in the pursuit of affiliation and well-being. Informants expressed a constant probing of their own understanding of self, indicating the perception of underlying expectations from their surroundings, and perhaps themselves, to determine whether they identify with the categorization of majority or minority.

Furthermore, the findings show that not recognizing minority student's pluralistic identity in social studies, can negatively affect their self-respect and self-esteem. This can also have a negative impact on their motivation to further develop their identity as students.

Finally, this study shows that the teaching methods utilized to address subject matter associated with the multi-cultural society in social studies, significantly impacts how students with minority backgrounds experience recognition of their identity both in social studies and in general.

Innhold

Kapittel 1 Innledning	8
1.1 Problemstilling	9
1.2 Skolepolitisk forankring av studien	10
1.3 Samfunnsfagdidaktisk aktualisering av studien	12
1.3.1 Samfunnsfagenes formål og kompetansemål	13
1.4 Begrepsavklaring	15
1.4.1 Minoritet - majoritet	15
1.4.2 Kultur	16
1.4.3 Etnisitet	17
1.5 Tidligere forskning	18
Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt	22
2.1 En overordnet diskurs	22
2.2 Identitet	24
2.3 Anerkjennelse	29
2.3.1 Kjærlighetssfæren	30
2.3.2 Rettighetssfæren	30
2.3.3 Den solidariske sfære	32
2.4 Oppsummering	33
Kapittel 3 Metode	35
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og teoretisk tradisjon	35
3.2 Forskerens rolle og bakgrunn	36
3.3 Valg av metode	36
3.4 Forskningsprosessen	37
3.4.1 Pilotering	37
3.4.2 Intervjuguide	37
3.4.3 Utvalg	38
3.4.4 Presentasjon av informantene	39
3.4.5 Gjennomføring av intervjuene	40
3.4.6 Transkripsjon	42
3.4.7 Analyse	43
3.5 Validitet, reliabilitet og generalisering	44
Kapittel 4 Empirisk analyse	46
4.1 Kjærlighetssfæren – selvforståelse, tilhørighet og integrering	46
4.1.1 På vei mot autonom identitet	46
4.1.2 Preget av ytre reguleringer	49
4.1.3 Krenkelser i kjærlighetssfæren – kamp for anerkjennelse	50

4.1.4 Oppsummering kjærlighetssfæren	56
4.2 Rettighetssfæren	56
4.2.1 Tilrettelegging for anvendelse av erfaringer	57
4.2.4 Anerkjennelse gjennom Operasjon Dagsverk og internasjonal uke.....	58
4.2.5 Krenkelse i rettighetssfæren	59
4.2.6 Oppsummering rettighetssfæren.....	62
4.3 Den solidariske sfære	62
4.3.1 Samfunnsfagundervisningens innhold.....	63
4.3.2 Anerkjennelse av ulike perspektiver i samfunnsfagundervisningen	66
4.3.3 Anerkjennelse i relasjonen lærer – elev.....	68
4.3.4 Samfunnsfagundervisningens betydning for selvforståelse og integreringsprosess	69
4.3.5 Oppsummering den solidariske sfære	71
Kapittel 5 Oppsummerende diskusjon og konklusjon	73
5.1 Søken etter tilhørighet og fellesskap	73
5.2 Utvikling av selvrespekt eller usynliggjøring	74
5.3 Muligheter for anerkjennelse i samfunnsfagundervisningen	75
5.4 Oppsummerende diskusjon og konklusjoner	76
Kapittel 6 Implikasjoner	78
6.1 Mangfoldskompetanse	78
6.2 Tilnærming til anerkjennelse	79
6.3 Mangfoldsbegrepet	80
6.4 Mangfold og demokrati.....	81
Kapittel 7 Avsluttende betraktninger	82
Litteratur.....	84

Kapittel 1 Innledning

Europa har de siste tiårene opplevd en stadig økende terrortrussel. Nasjonalistiske, nynazistiske og anti-demokratiske bevegelser er i frammarsj og bekymringen over det som kan synes å være et økt konfliktnivå mellom etniske grupper er stigende. Og så i Norge er debattklimaet hardere og mer polarisert enn tidligere. Begrepene *oss* og *dem* er gjengangere i samfunnsdebatten. Vi ser at ulikhet i meninger, verdier og væremåter i større grad blir problematisert, i stedet for å bli sett på som en styrke for demokratiet (Osler & Lybaek, 2014). Prosessene og utfordringene vist overfor legger føringer for hvordan vi forholder oss til andre mennesker, både i storsamfunnet og i skolen.

Norge har en lang historie som et flerkulturelt land, men situasjonen til mange minoritetsgrupper i landet har vært lite hensyntatt av majoriteten, etniske nordmenn. Minoritetsgrupper som samer, kvener, skogfinner, jøder, rom og romanifolk ble i lang tid utsatt for en aktiv assimileringpolitikk (Moen, 2014). Kulturelle og historiske linjer som vi finner i det norske samfunnet, får konsekvenser for skolens innhold og formidling av kunnskap. Historisk nedarvede tolkningsrammer kan legge føringer for hvordan nordmenn møter minoriteter (Gullestad, 2001, s. 66).

Innenfor norsk skolepolitikk dominerte enhetsskoleprinsippet i mange år, hvor målet var å tilby en likeverdig opplæring for alle barn, uavhengig av kjønn, klasse, intellektuell utrustning, geografisk bosted og etnisk opphav. Enhetsskolen har likevel blitt kritisert for å historisk sett praktisere en en-kulturell undervisning med utgangspunkt i norsk språk og kultur, noe som kan bidra til marginalisering av minoritetselever (Phil, 2010, s. 48).

Skolen som samfunnsinstitusjon innehar en viktig oppgave med å kvalifisere alle barn og unge for videre utdanning og deltakelse i arbeid og samfunnsliv (Solhaug & Børhaug, 2012 s.50). Dette fremheves også i Stortingsmelding 6 (2012-2013) *En helhetlig integreringspolitikk*:

Det er et politisk mål i Norge at flest mulig skal utvikle seg til å bli «aktive og inkluderte samfunnsdeltakere og tilknyttet arbeidslivet. Utdanning er et av de viktigste virkemidlene for å redusere sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet. Utdanningssystemet skal stimulere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å

realisere sitt potensial, uavhengig av sosial bakgrunn (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013, kap. 4).

Et sentralt spørsmål i debatter om dagens skole er hvordan skolen skal klare å møte alle elevene, med ulike forutsetninger, og samtidig nyttiggjøre seg de muligheter som ligger i en mangfoldig elevgruppe. Elevene kommer til skolen med sine forståelser, holdninger, erfaringer og verdier, - hvordan kan skolen og lærere legge til rette for et anerkjennende læringsmiljø hvor hver enkelt elev føler seg sett og hørt, i en verden hvor spenninger mellom grupper synes å øke?

Med bakgrunn i dette underliggende spørsmålet og momentene nevnt ovenfor, finner jeg det interessant å utvikle større innsikt i prosesser og praksiser knyttet til hvordan dagens skole håndterer forskjeller, som for eksempel andre perspektiver og erfaringer.

1.1 Problemstilling

Jeg ønsker å utvikle forståelse for hvordan elever som ikke tilhører den norske majoriteten opplever at de blir anerkjent for deres erfaringer og perspektiver. Problemstillingen jeg har valgt for denne studien er derfor:

Hvordan opplever etniske minoritets elever at deres identitet blir anerkjent?

Med et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole.

Anerkjennelse er tett forbundet med følelser av tilhørighet og står i en motsats til begreper som marginalisering og utenforskap (Saloe, 2018). Å bli anerkjent, å bli tatt hensyn til og å oppleve at ens meninger, refleksjoner og erfaringer er av interesse, er derfor aktuelt for alle elever i norsk skole da hver enkelt elev bringer med seg sine egne individuelle erfaringer inn i skolen. Minoritets elevers individuelle erfaringer skal dermed også anerkjennes og tillegges betydning.

Det er sentralt å fremheve at det i skolen finnes et stort potensial for å bidra til at det flerkulturelle samfunnet preges av gjensidig toleranse, fellesskap, respekt og læring. Samfunnsfagene står videre i en særstilling når det gjelder å utvikle holdninger og kunnskaper som frembringer flerkulturell forståelse (Koritzinsky, 2014, s. 141).

Å øke toleransen og anerkjennelsen av mangfold i identiteter, perspektiver og erfaringer synes viktig fra flere hold, og jeg håper at denne studien kan bidra gjennom å løfte fram minoritetslevers refleksjoner, og at disse videre kan forstås i en større sammenheng – relatert til både utdanningspolitikk og integreringspolitikk.

Med termen *samfunnsfag* i denne oppgaven mener jeg fellesfaget samfunnsfag på vg1, samt fagene innenfor programfagområdet politikk, individ og samfunn på vg2 og vg3 ved studiespesialiserende programområde i videregående skole.

1.2 Skolepolitisk forankring av studien

Jeg vil i det følgende se nærmere på noen utvalgte rettigheter og skolepolitiske dokumenter som har relevans for denne studiens tema og problemstilling. Dette for å belyse rettigheter alle elever har i skolen, og for å synliggjøre noen ambisjoner og mål norske myndigheter har i forhold til en mangfoldig elevgruppe.

Elevers rettigheter er forankret i opplæringsloven. Undervisningen er også forpliktet til å følge kompetansemålene i kunnskapsløftet da opplæringsloven lovfester at opplæringen skal være i tråd med læreplanen (opplæringsloven, 1998d, §3-4). Videre kan skolepolitiske dokumenter som stortingsmeldinger og offentlige høringer si noe om myndighetenes intensjoner i skolepolitikken, selv om disse dokumentene ikke er juridisk bindende.

I opplæringsloven fremkommer det at opplæringen skal tilpasses alle elever. Det blir utdypet at tilpasningen innebærer å legge til rette for det kulturelle mangfoldet i skolen og skape et inkluderende fellesskap hvor alle elevers kompetanser og erfaringer blir aktualisert (opplæringsloven, 1998a, §1-1; opplæringsloven, 1998b, §1-3). Jeg vil også nevne opplæringslovens § 9A-2 (1998c) som peker på retten til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring.

I den fortsatt gjeldende generelle læreplanens prinsipper for opplæring, fremkommer det at mangfoldet skal anerkjennes og respekteres i et inkluderende skolemiljø. Kunnskap om kultur og eksponering for ulike kulturelle uttrykksformer skal stå sentralt i opplæringen. Alle elever skal få muligheter til å oppleve mestring og til å bidra aktivt i undervisningen. Dette skal

stimulere til samfunnsengasjement og utvikling av medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

I den offentlige utredningen *Mangfold og mestring* ses det spesifikt på opplæringstilbudet for flerspråklige/minoritetsspråklige barn, unge og voksne:

Skolen møter stadig større mangfold av elever og foresatte. Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset opplæring og differensiert opplæring ut i fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får samme muligheter til å utvikle seg (NOU 2010:7, s. 39-40).

Her understrekes at alle elever skal få opplæring tilpasset deres forutsetninger, og videre få like muligheter til å utvikle seg. I dette ligger implisitt at undervisningen må ta utgangspunkt i elevenes eksisterende forutsetninger. Dette kan handle om identitet, erfaringer, perspektiver og tilhørighet:

Ungdom i Norge i dag, om de tilhører majoritet eller minoritet synes å være opptatt av å kunne kombinere og utvikle et vidt spekter av identiteter og ønsker for eksempel å ikke velge mellom sin norske og sin pakistanske identitet. Ungdom vil kunne utfolde seg som individer og samtidig kunne føle tilhørighet til familien, den etniske og/eller den religiøse gruppen og til landet de er født og oppvokst (ibid., s.36).

I samme melding fremkommer det også at bedre tilpasset opplæring vil kunne bidra til at flere minoritetsspråklige gjennomfører videregående skole og presterer bedre (ibid., s. 223). Flere steder i meldingen understrekes det at flerkulturelle perspektiver i større grad bør være et gjennomgående tema som inkluderes i alle fag ved fornyelsen av læreplanene (ibid.).

I Stortingsmelding 20 *På rett vei* rettes fokuset mot elever og lærlingers ulike evner, kunnskaper og sosiale og kulturelle bakgrunn. I utviklingen av den flerkulturelle skolen står den enkelte elevs behov, fellesskapet og mangfoldet sentralt. Den enkelte elev skal oppleve identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Oppsummert viser det skolepolitiske lovverket og dokumentene redegjort for ovenfor, at skolen har et stort ansvar for å anerkjenne og respektere mangfold, og videre at myndighetene

har ambisjoner om å utvikle skolen i tråd med muligheter og utfordringer i det flerkulturelle samfunnet. Videre fremheves viktigheten av samspillet mellom enkelteleven og fellesskapet, med ivaretagelse av den enkelte elevs muligheter for identitetsutvikling og tilpasset opplæring som tar hensyn til elevers eksisterende ferdigheter og kunnskaper. Det påpekes at den enkelte elevs minoritets- eller majoritetsbakgrunn ikke skal legge hindringer for elevens muligheter og læringsutbytte i skolen. Elevenes kulturelle bakgrunn og identitet skal ivaretas, og bidra til ny innsikt og forståelse.

Dette legger føringer for hvordan skolen arbeider med å gjenspeile storsamfunnets utfordringer og muligheter, men også for hvordan skolen møter og aktualiserer mangfold i det enkelte klasserom. Rettighetene den enkelte elev innehar, og myndighetenes intensjoner når det kommer til videre utvikling av den norske fellesskolen, er et sentralt bakteppe i denne studien som undersøker hvordan etniske minoritetselever opplever anerkjennelse av deres identitet.

For tiden pågår arbeidet med et nytt læreplanverk i Norge, og noen utvalgte punkter nedenfor viser hvilke overordnede verdier og prinsipper som legges til grunn i framtidens skole: I opplæringens verdigrunnlag punkt 1.1 slås det fast at likeverd og likestilling skal ivaretas og forsterkes. I punkt 1.6 understrekes det at skolen skal fremme demokratiske verdier og holdninger som motvirker diskriminering og fordommer. Alle elever skal utvikle bevissthet om minoritets- og majoritetsperspektiver. I punkt 1.2 fremheves det blant annet at hver enkelt elev skal kunne utvikle sin identitet i et inkluderende fellesskap preget av mangfold (Utdanningsdirektoratet, 2018).

1.3 Samfunnsfagdidaktisk aktualisering av studien

Jeg mener at skolens samfunnsfag står i en faglig særstilling når det gjelder å arbeide med mange mål fra læreplanens generelle del, som for eksempel at utdanningen må; *formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir, og videre motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4).

Med termen *samfunnsfag* i denne studien sikter jeg til de samfunnsfaglige fagene ved studiespesialiserende programområde i videregående skole, det vil si fellesfaget samfunnsfag på vg1 og videre fagene innenfor programfagområdet politikk, individ og samfunn på vg2 og vg3.

Utvikling av medborgerskap står sentralt i samfunnsfagene i videregående skole. Banks (2009) peker på samfunnsfaget som spesielt godt egnet for å drive transformativ medborgerskapsundervisning. I dette ligger mulighetene for deliberasjon mellom ulike grupper og individer med ulike utgangspunkt.

1.3.1 Samfunnsfagenes formål og kompetansemål

I det følgende skal jeg se nærmere på hvordan gjeldende formål og kompetansemål i læreplanene i samfunnsfagene kan bidra til å aktualisere problemstillingen for denne studien.

I samfunnsfagets formål står det:

Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking. Faget skal stimulere til utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfaldet i verda i fortida og samtida (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Og videre:

Mennesket samhandlar gjennom språk og uttrykksformer som er prega av den kulturen dei veks inn i.

Samfunnsfaget skal difor gje djupare forståing av forholdet mellom samfunnslivet og det personlege livet, og stimulere til erkjenning av mangfaldet i samfunnsformer og levevis. På denne bakgrunnen skal faget gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant. Ved å påverke lysta til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar skal faget òg fremje evna til å diskutere, resonnerere og til å løyse problem i samfunnet (ibid).

I de samfunnsfaglige fagene i videregående skole er det flerkulturelle samfunnet et sentralt tema, og dette gjenspeiles i fagenes formål og kompetansemål.

Flere av kompetansemålene i samfunnsfag for vg1 under området *Individ, samfunn og kultur*, omhandler det flerkulturelle samfunnet, og åpner opp for at minoritetslevers erfaringer og referanser kan anvendes som en ressurs i undervisningen. Eksempler på slike kompetansemål er blant annet:

- *Elevene skal kunne diskutere korleis religiøs, etnisk og kulturell variasjon skaper moglegheiter og utfordringar.*
- *Elevene skal kunne definere omgrepet kultur og gje døme på korleis kultur, kjønnsroller og familie- og samlivsformer varierer frå stad til stad og endrar seg over tid.*
- *Elevene skal kunne drøfte årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår og kva tiltak som kan motverke dette (ibid.).*

Programfagområdet *Politikk, individ og samfunn* på vg2 og vg3 omfatter fire ulike programfag: Sosiologi og sosialantropologi, politikk og menneskerettigheter, sosialkunnskap og samfunnsgeografi.

Et felles formål for disse fire programfagene er:

(..) å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger knyttet til liv og virke sammen med andre i et samfunn. Det skal stimulere den enkelte til å tenke, forstå og reflektere over samspillet mellom individ og samfunn (ibid.)

Et annet formål er:

(..) bidra til å utvikle selvstendige individer som bygger opp sitt medborgerskap i møte med verden, kulturer og lærestoff. Denne oppgaven inviterer til å utvide den enkeltes toleranse overfor mangetydighet, ut fra forestillingen om at samfunnslivet ikke alltid er det samme for alle (ibid.).

Vi ser at forholdet mellom individ og samfunn fremheves, og at programfagområdets formål blant annet er å bidra til å øke elevenes toleranse for annerledeshet og ulikhet.

Innenfor disse fire programfagene arbeides det med mange tema som kan knyttes opp mot anerkjennelse av ulike identiteter i opplæringen. Jeg har nedenfor valgt ut noen

kompetansemål fra to av programfagene som kan fungere som et bakteppe for den videre analysen i denne studien.

I programfaget politikk og menneskerettigheter skal elevene blant annet kunne; *drøfte utvikling av medborgerskap, drøfte etniske minoriteters stilling i Norge, beskrive og drøfte internasjonale konflikter og gi eksempler på brudd på ulike menneskerettigheter (ibid.).*

I programfaget sosiologi og sosialantropologi skal elevene kunne; *analysere årsaker til kulturforskjeller og identifisere faktorer som gjør at kulturer er stabile eller endrer seg, - forklare forskjellen på begrepene egosentrisk og etnosentrisk, -bruke begrepene til å analysere årsaker til konflikter mellom individer og mellom grupper og diskutere løsninger på konfliktene. Videre skal elevene kunne; definere sentrale begreper knyttet til sosialisering og bruke dem til å sammenlikne sosialisering i ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2006b).*

Sentralt i opplæringen i de fire programfagene nevnt ovenfor, står utvikling av toleranse og videre drøfting av både nasjonale og internasjonale samfunnsutfordringer knyttet til globalisering og kulturmøter. En drøfting innebærer at ulike perspektiver blir dratt inn og belyst, og jeg finner at det derfor er interessant å se nærmere på hvordan minoritets elever opplever at deres identitet blir anerkjent i undervisningen i de samfunnsfaglige fagene i videregående skole.

1.4 Begrepsavklaring

Jeg vil i denne omgang redegjøre for min forståelse av begrepene kultur, minoritet, majoritet og etnisitet, før jeg i kapittel 2 vil foreta en mer inngående teoretisk drøfting av begrepene identitet og anerkjennelse.

1.4.1 Minoritet - majoritet

Denne studien bygger på dybdeintervjuer med seks elever med minoritetsbakgrunn, det vil si at elevene enten selv har innvandret til Norge, eller er oppvokst i en familie hvor begge foreldre har utenlandsk bakgrunn og har innvandret til Norge. Videre er det slik at alle informantene i denne studien snakker et annet språk enn norsk hjemme.

Jeg velger å anvende begrepet minoritets elev for å undersøke hvordan informantenes identitet blir anerkjent i relasjoner informantene inngår i. Dette betyr ikke at informantene i alle situasjoner i deres liv befinner seg i en minoritetsposisjon, eller identifiserer seg med sin

bakgrunn. Formålet bak begrepsbruken er knyttet til et ønske om å studere hvordan informantene opplever at deres pluralistiske identitet blir anerkjent. Ved å ta i betraktning deres minoritetsbakgrunn kan den hierarkiske relasjonen mellom grupper i samfunnet tre fram tydeligere, i stedet for karakteristika ved gruppene i seg selv (Gitz-Johansen, 2006).

Ved å anvende begrepsparet minoritet – majoritet, rettes fokuset til den hierarkiske maktrelasjonen mellom grupper. (ibid., s. 23). Det er likevel av stor betydning å understreke at begrepsparet må forstås som forenklede kategorier, som dekker over mange mellomposisjoner. Gitz-Johansen (2006) bruker også begrepet etnisk bakgrunn når han skal skille mellom forskjellige minoritets- og majoritetsgrupper. Jeg vil også benytte meg av begreper som viser til elevenes bakgrunn. Elevene i undersøkelsen har bakgrunn fra Midtøsten og Afrika. Denne begrepsbruken kan bidra til å unngå å essensialisere identiteter, forstått som at afrikansk er noe man **er**, mens afrikansk bakgrunn er noe man **har** og kan **bruke** (ibid., s.23).

1.4.2 Kultur

Kulturbegrepet er et komplekst og omdiskutert begrep. Hvordan jeg som forsker forstår kultur, og hvordan informantene forstår dette begrepet, er sentralt i denne studien.

I mange sammenhenger settes to ulike kulturforståelser opp mot hverandre: Kultur forstått som prosess, og kultur forstått som essens. Jeg vil her redegjøre for begge disse forståelsene, og videre for en tredje forståelse; kultur som intersubjektiv mening, og argumentere for at alle disse tre forståelsene kan være analytisk relevante for min studie.

Når kulturbegrepet blir benyttet i tilknytning til andre begreper som for eksempel *majoritetskultur* eller *minoritetskultur*, er det viktig å understreke at en slik bruk kan peke mot en essensialistisk forståelse av kultur (Phil, 2010). På den annen side så er begrepene noen ganger nødvendige å anvende, for eksempel i omtale av den norske enhetsskolen, og dens tilknytning til den norske majoritetskulturen. Likevel - hvordan et individ eller en gruppe definerer seg selv og sin tilknytning til språk og kultur, kan ikke tas for gitt. Individer og grupper kan gjøre ulike kulturelle forutsetninger gjeldende i sosial samhandling, og dette må tydeliggjøres i en empirisk undersøkelse som dette (ibid., s. 267).

Min forståelse av kultur sammenfaller med det Eriksen (2010) omtaler som en prosessuell kulturforståelse, eller kultur forstått som et kontinuum. Forskerens analytiske kategorier bør

likevel ikke sammenblandes med virkeligheten til informantene (Eriksen, 2010, s. 265). I studier av mennesker i et samfunn viser det seg at de fleste har en oppfatning av *sin kultur* og dersom forskere kan få innsikt i disse mentale konstruksjonene kan det bidra til større forståelse for informantenes handlinger og tankesett. Forskere må altså befatte seg med essensialisme for å utvikle forståelse for hvordan informantene forstår seg selv og sin livsverden, til tross for at denne kulturforståelsen ikke tar hensyn til de dynamiske aspektene som mennesker gjør gjeldende i samhandlingssituasjoner (Eriksen, 2010, s. 266-267).

Baumann (1999) argumenterer for at mennesker ofte forholder seg kultur på to måter, og han hevder at studier av mennesker og kultur krever at vi undersøker hvordan denne *double diskursive kompetanse* anvendes. På den ene siden kan de utfordre stereotypiske forestillinger gjennom å kritisere og forandre kulturen som omgir dem, forstått som en prosessuell eller dynamisk diskursiv kompetanse. I andre sammenhenger kan de argumentere for at det finnes et *vi*, med tilhørende holdninger, tradisjoner og væremåter, og dette kan forstås som en essensialistisk diskursiv kompetanse. (Baumann 1999, i Schjetne, 2018, s. 116).

Minoritetselevne i denne studien kan inneha en slik dobbel diskursiv kompetanse, og dette er derfor et begrep jeg bringer med meg videre inn i analysen av det empiriske materialet.

Schjetne mener at forskere trenger et tredje perspektiv på kultur, og viser til Taylor (1985) og hans begrep *intersubjektiv mening*. Denne formen for felles mening finnes i den sosiale virkeligheten og den sosiale praksisen som fellesskap deler, og har sammen Dette kan være forestillinger og idealer som samfunnsmedlemmer aktivt deler med hverandre (Taylor, 1985, s. 361f i Schjetne, 2018, s.121). Denne forståelsen av kultur kan anvendes i min studie av hvordan minoritetselever opplever undervisningen i samfunnsfag, det vil si om de opplever at de deler eller har kjennskap til den intersubjektive meningen som aktiveres i undervisningen og i kommunikasjonen i klasserommet. Med bakgrunn i redegjørelsen ovenfor mener jeg at det er behov for å ha innsikt i alle de tre forståelsene av kulturbegrepet..

1.4.3 Etnisitet

I problemstillingen benytter jeg termen *etniske minoritetselever*, og jeg vil nå redegjøre for begrepet etnisitet.

Etnisitet er nært knyttet til identitet. En etnisk gruppe består av medlemmer som har språklige og kulturelle fellestrekk. I samfunn med flere etniske grupper bærer individer med seg sin

etniske identitet i alle sosiale situasjoner. Etnisitet kan forstås som kategoriseringer av grupper, men dreier seg også om en subjektiv opplevelse av tilhørighet. (Engen & Kulbrandstad, 2009 s. 17). Ut fra dette ser vi at etnisitet defineres innenfra, og blir først gjeldene i kontakt med andre. Bevisstgjøringen av egen etnisitet skjer først gjennom samhandling der forskjeller oppfattes subjektivt som av betydning (Erikssen & Sørheim, s. 55). I denne studie er det først og fremst minoritetslevenes egen opplevelse av etnisitet og identitet som står sentralt, men det kan også være av betydning å få forståelse for når informantene opplever at deres etnisitet, eller kulturelle bakgrunn aktualiseres, eller tillegges betydning i samhandlingssituasjoner med andre.

1.5 Tidligere forskning

Thor-Andre Skrefsrud (2015) argumenterer for at opplæringen i skolen er formet av majoritetskulturen, og at dette ikke blir problematisert i den norske offentligheten. I den tidligere nasjonsbyggende skolen var majoritetskulturen eksplisitt uttrykt mens den i dag er skjult tilstede. Ferdighetene i Kunnskapsløftet (2006) framstår som kulturøytrale størrelser, som ikke blir diskutert i utdanningssystemet. Skrefsrud (2015) mener at fortolkningsrammene som den norske skolen benytter seg av må debatteres. Dersom andre ferdigheter og kunnskaper ikke blir registrert eller verdsatt, kan dette føre til en form for skjult assimilasjon av minoritetslevers erfaringer og perspektiver (ibid.)

Skrefsruds (2015) argumentasjon kan fungere som et bakteppe for min undersøkelse. Det framstår som interessant å få innsikt i hvilke ferdigheter minoritetslevene i denne studien opplever at blir verdsatte i norsk skole.

Innenfor dansk forskning har Thomas Gitz-Johansen vært opptatt av ulike prosesser knyttet til møter mellom ulike aktører i skolen. Han har skrevet boken *Den multikulturelle skole* (2006) med utgangspunkt i egen forskning, og her peker han på hvordan kulturelle preferanser ligger innebygget i skolen som institusjon, og at dette kan bli en barriere for minoritetslevers deltakelse og muligheter i skolen (ibid.). Gitz-Johansen etterlyser undervisning som implementerer viten og fortellinger som minoritetslever kan identifisere seg med, og gjenkjenne fra deres kulturelle bakgrunn. I hans studier har han oppdaget at minoritetslevers bakgrunn ytterst sjelden, og ofte usystematisk blir innlemmet i undervisningen (ibid.).

Trond Solhaug og Audrey Osler (2017) har gjennomført et forskningsprosjekt om inkluderende praksiser blant borgere i pluralistiske samfunn. De ser på skolen som en spesielt viktig arena for interkulturell kontakt, og for utvikling av inkluderende læring og medborgerskap. Forskerne forstår begrepet interkulturell kompetanse som en evne til å identifisere seg med, anerkjenne og utvikle solidaritet med andre, til tross for ulikheter. Viktige funn i forskernes undersøkelse er at elevers kunnskap om, og forståelse for kulturelt mangfold, kan influere deres utvikling av interkulturell empati. Denne studien er relevant for min undersøkelse da begrepene inkludering og anerkjennelse er nært forbundet med hverandre. Videre kan refleksjonene informantene i min undersøkelse deler, ses i lys av Solhaugs og Oslers (2017) funn knyttet til utvikling av interkulturell kompetanse og empati.

Ragnhild Haugdal (2013) har undersøkt hvordan lærere bruker minoritetselevs kulturelle kompetanse som faglig ressurs i samfunnsfaget, og hvordan dette samsvarer med nasjonale intensjoner. Noen av lærerne i hennes undersøkelse har gode erfaringer med å bruke minoritetselevs kompetanse i undervisningen, og opplever at dette kan bidra til å ufarliggjøre kulturmøter. Andre lærere derimot erfarer at å bruke minoritetselever som ressurs i undervisningen ikke bedrer relasjonene i elevgruppen (ibid.). Haugdal viser i diskusjonen til at det kan være problematisk dersom minoritetselevens kulturelle kompetanse bare blir anvendt i arbeid med spesielle tema i undervisningen, og at fokuset derfor bør være mer helhetlig og kontinuerlig. Haugdal fant videre at skoler har ulik praksis i møte med kulturelt mangfold, og at det eksisterer en usikkerhet rundt hvordan å implementere en praksis hvor man anvender mangfold som en ressurs. Overordnende funn i Haugdals undersøkelse er at skoler fortsatt har utfordringer i møte med kulturelt mangfold, og at det er nødvendig med mer arbeid for å utvikle et opplæringstilbud som ivaretar alle elever i skolen (ibid). Haugdals tar utgangspunkt i skolens nasjonale styringsdokumenter og læreres erfaringer, mens min studie springer ut fra elevperspektivet. Slik sett står disse undersøkelsene i en komplementær stilling til hverandre.

En annen som også har tatt utgangspunkt i styringsdokumenter og læreres refleksjoner over egen praksis, er Maryann Jortveit. I hennes doktoravhandling *Inkludering i en flerkulturell skole* (2014), undersøker hun forståelsen av inkludering i grunnskolen. Jortveit fant at lærere i større grad bør forsøke å normalisere forskjeller i undervisningen, og at et fokus på ulikheter vil bidra til et lærende undervisningsmiljø for hele klassen og redusere stigmatisering av elever og elevgrupper. Hun peker også på at sosiale og faglige kompetanser må knyttes

sammen i undervisningen, og at dette kan bidra til at økt mestringsfølelse, motivasjon og egenverd hos elevene. Jortveits studie omhandler barneskoletrinnet, og hennes fokus er rettet mot både språklig og kulturelle kompetanser. Jortveit argumenterer for at det er et stort behov for tydeligere politiske og pedagogiske avklaringer, med hensyn til hva en inkluderende skole innebærer (ibid.).

Carla Chinga-Ramirez sin doktoravhandling *Skolen ser ikke hele meg* (2011), undersøker hvordan ubevisste og normale handlinger i skolen reproducerer samfunnets hierarkiske sosiale posisjoner. Hun peker på at tidligere forskning har underkommunisert etnisitet og migrasjon som dimensjoner som påvirker ungdommenes selvforståelse. Chinga-Ramirez er skeptisk til forklaringer som tar utgangspunkt i kultur i seg selv, og mener dette innebærer en statisk forståelse av kultur. Hun mener det er vesentlig å se nærmere på forklaringer som tar hensyn til strukturelle forhold, makt og hegemoniske forståelser av normalitet. I lys av disse forholdene studerer Chinga-Ramirez (2011) ungdommenes subjektformasjoner i lys av både individuelle faktorer som kulturtilhørighet, familierelasjoner, klasse, religion, alder, «rase» og etnisitet, men også mer strukturelle forhold som utdanningssystemet, skole, ungdomskultur og samfunnets kollektive historie formet av strukturelle forhold. Hovedkonklusjonen i hennes studie viser at selv om den norske skolen er forankret i et likeverdighetsprinsipp som skal gjelde for alle elever, erfarer minoritetselvene å havne på utsiden av denne likheten (ibid.)

Chinga-Ramirez (2011) studie har inspirert meg til å forsøke å se nærmere på flere faktorer ved ungdommenes identitetsdannelse, og erfaringer i skolen. Min studie skiller seg fra Chinga-Ramirez (2011) doktoravhandling blant annet ved at den er mindre omfattende, samt at den har et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole.

Berry, Phinney, Sam & Vedders har gjennomført en omfattende studie med navnet; *Immigrant Youth in Cultural Transition* (2006). Studien har over 5000 deltakere fra 13 ulike land, og forskerne har undersøkt hvordan innvandrerungdommer lever i, og mellom to kulturer, og i hvilken grad innvandrerungdom lykkes i å tilpasse seg sin interkulturelle situasjon på ulike arenaer; personlig, sosialt og akademisk. På bakgrunn av resultatene fra undersøkelsen utviklet forskerne fire ulike akkulturasjonsprofiler. Den første profilen benevnes som en *integrasjonsprofil* hvor ungdommer i denne kategorien har en sterk etnisk identitet, men også en betydelig nasjonal identitet. Totalt sett gir de inntrykk av å være godt involvert i sitt nye samfunn, men beholder også sin etniske arv. Den andre gruppen

ungdommer har en *etnisk profil*. Disse har en sterk etnisk identitet, behersker sitt etnisk språk godt, og anvender dette primært. De har hovedsakelig sosial kontakt med andre ungdommer med lik etnisk bakgrunn som dem selv. Den tredje gruppen av ungdommer har en *nasjonal profil*, med en sterk nasjonal identitet og høy grad av assimilasjon, mens den etniske identiteten er tilsvarende lav. De snakker det nasjonale språket flytende, og bruker hovedsakelig dette. Ungdommene viser en sterk orientering mot det nasjonale samfunnet, og liten interesse for ivaretagelse av sin etniske kultur. Den fjerde gruppen av ungdommer har en mer *diffus profil*. De representerer tre motsigende akkulturasjons-holdninger; assimilasjon, marginalisering og separasjon, og har lav kulturell identitet generelt, både til opphavskultur og nasjonal kultur. De rapporterer lav mestringsgrad i bruk av det nasjonale språket, og har ambivalente følelser knyttet til deres plass i samfunnet (ibid). Berry et al. (2006) sine utarbeidede profiler kan være nyttige å ha med seg inn i analysen av mitt empiriske materiale.

Kapittel 2 Teoretisk utgangspunkt

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for senere drøfting og analyser av mine empiriske funn. Jeg vil starte med å belyse hvordan overordnede diskurser i samfunnet legger føringer for innholdet i skolen. Deretter vil jeg teoretisk utforske forholdet mellom begrepene identitet og anerkjennelse.

2.1 En overordnet diskurs

Edward Saids (2004) argumenterer for hvordan alle fremstillinger av virkeligheten er formet av rådende maktrelasjoner. Med utgangspunkt i hans forskning om maktforholdet mellom de gamle kolonimaktene og de tidligere koloniene, viser han hvordan fortellinger skaper overordnede samfunnsdiskurser om hva som er sant og virkelig (ibid.). Said introduserte begrepet *orientalisme*, som kan forstås som stereotyper i framstillinger av mennesker og kultur i de tidligere koloniene; *Orienten*. Said mener det eksisterer et innbyrdes slektskap mellom samfunn, historie og det tekstlige, og at dette bidrar til å skape og opprettholde diskurser som fremhever forskjellene mellom *Vesten* og *Orienten*. *Orienten* fremstilles om vestens dikotomiske motsats, og som grunnleggende annerledes. Der *Vesten* er vitenskapelig, rasjonell, demokratisk og dynamisk, blir *Orienten* irrasjonell, despotisk, stillestående og emosjonell (Said, 2004 i Torbjørnsrud, 2001). Said ønsker å understreke hvordan den politiske imperialismen ikke bare styrer et helt fagområde, men også innfiltrerer fantasi og vitenskapelige institusjoner (Said, 2004, s. 24). Dette danner et sammenfallende verdisystem og en familie av forestillinger, slik blir menneskers virkelighetsforståelse konstruert av kategoriseringer basert på geografiske, sosiale, etniske og kulturelle skillelinjer (ibid.).

Said redegjør for hvordan mennesket forholder seg til nye og ukjente fenomener ved at usikkerheten blir en ny kategori. Gjennom denne forsøker mennesket å forstå det ukjente som versjoner av tidligere erfaring (ibid., s.107). Denne mentale operasjonen er vanlig for mennesker, men den fremhever hvordan orientalistene møtte det ukjente *Orienten*.

Bildespråket og ordforrådet de hadde tilgjengelig formet forståelsen og representasjonen av området *Orienten* og menneskene som levde der (ibid.).

Mennesker fra vestlige land trer inn i relasjoner med mennesker som har bakgrunn fra land i Asia og Afrika, med et sett gitte forestillinger, basert på nedarvede historiske diskurser (Said, 2004 i Phil, 2008, s. 217). Slik kan negative forestillinger om mennesker og kultur fra *Orienten*, gjøre seg gjeldende i møter mellom mennesker i det flerkulturelle samfunnet i dag (ibid.).

Gullestad (2001) hevder at til tross for at Norge ikke var en del av kolonimaktens imperialisme, er vi formet av det kulturelle klima som ble skapt i denne perioden.

Hvordan mennesker kategoriserer sin virkelighetsforståelse i dikotomier er sentralt innenfor orientalismen. Dette kan videre knyttes opp mot hvordan majoriteten i Norge møter mennesker med minoritetsbakgrunn. Homogenitet har, som vist i innlendingen, på mange måter vært et ideal i det norske samfunnet (Gullestad, 1989, 2001, 2002). I samhandlingssituasjoner mellom mennesker blir det vi har til felles og det som er likt fremhevet, både kulturelt og sosialt. Kategoriene likhet/ulikhet er derfor relevante for å se på hvordan minoritets elever opplever at deres identitet blir anerkjent i skolen. Marianne Gullestads (1989) tese om *likeverd som likhet* peker på hvordan sosialt samvær i mange sammenhenger bygger på en idé om at man må være lik for å føle seg likeverdig. Implisitt i dette ligger at mennesker som oppfattes som annerledes blir ekskludert fra sosialt samvær, at forskjeller og hierarkiske strukturer blir oversett eller ikke tematisert. Homogenitet eller likhet er forventet og påvirker menneskelig samvær som en overordnet diskurs. (ibid., s. 117).

Gullestad (2002) er videre opptatt av hvordan kategoriene *oss* og *dem* blir anvendt i omtale av *nordmenn* og *innvandrere*. Over tid har disse blitt selvforklarende og selvfølgelige tolkningsrammer i norsk offentlighet. Avgjørende for kategoriseringen er avstamning og etnisk kultur, og dette blir av større betydning enn bosted og statsborgerskap.

(Gullestad, 2002, s. 155-156). Slik skapes det *symbolske gjerder* mellom majoritet og minoritet som også konstituerer majoritetens *forestilte fellesskap* (Anderson, 1983 i Gullestad, 2001).

For å finne svar på problemstillingen i denne studien kan det være fruktbart å se nærmere på praksiser med kategorisering, både i informantenes selvforståelse, og i forhold til hvordan informantene opplever at skolen tematiserer ulike tema som er relevante for deres identitetsutvikling. Informantene i denne studien har opprinnelse fra land i Midtøsten og Afrika, og kan slik bære med seg erfaringer som er knyttet til deres forhold til *Vesten*.

Bourdieu & Passeron (2006) argumenterer for hvordan elevers medbrakte kultur selekterer deres muligheter innenfor utdanningssystemet. innholdet i skolen, uten at dette skaper diskusjoner, blir det rådende maktforholdet i samfunnet, anerkjent som legitimt. Skolen

bidrar slik til å befestе ulikheter i samfunnet når det gjelder fordeling av privilegier og makt, og den kan dermed ses på som en utøver av symbolsk vold.

Vi ser at majoritetslever får fordeler i skolen fordi de behersker de dominerende kulturelle kodene og har kjennskap til bestemte referanserammer. Visse erfaringer og forståelser forventes i undervisningssammenheng, og dermed gis majoritetslever en fordel i kraft av at de har kjennskap til de forventede sosiale og kulturelle ferdighetene i klasserommet (Lidén, 2001, s. 79). Disse kroppsliggjorte ferdighetene kan forstås som et individs habitus, ifølge Bourdieu (2002).

Habitus blir tilegnet gjennom sosialiseringprosesser, og legger føringer for hvordan individet handler og tilpasser seg sitt miljø. Habitus formes av tidligere handlinger, erfaringer og gjennom prøving og feiling. Kroppen lærer å tilpasse seg situasjoner og opptre passende. Bourdieu mener at handlinger ikke er kalkulerte, men at de påvirker handlingsmønstre gjennom å være innbakt i kroppens erfaringer (Bourdieu 1977 i Jakobsen, 2002, s. XII). Habitus blir altså en strukturerende mekanisme som opererer fra innsiden av individer. Den gjør individer i stand til å forholde seg til uforutsette og foranderlige situasjoner. Et individ eller en gruppes habitus er forbundet med erfaring, og slik sett også til historien (Bourdieu, 2002).

Jeg mener habitus er et godt egnet begrep for å forsøke å forstå konseptet med informantenes kroppsliggjorte erfaringer i denne studien.

2.2 Identitet

Informantene i denne studien er mellom 17 og 19 år gamle. De er dermed i en livsfase hvor identitetsutvikling og jevnaldningsrelasjoner er sentrale utviklingsoppgaver. I denne livsfasen forsøker mennesker å etablere en sammenheng mellom ulike roller og ferdigheter de innehar (Eriksson, 1992, s. 121).

Identitet kan forstås som menneskers selvforståelse, og hvordan man oppfatter seg selv, sosialt, kulturelt, etnisk og personlig (Saloe, 2018, s.58). Mennesker seg selv i kommunikasjon med andre i ulike sosio-kulturelle kontekster (Gullestad, 2002). Identitet blir slik en sosial konstruksjon som er under endring og påvirkning. I dagens moderne samfunn finnes et mangfold av mulige identiteter som et individ kan tilegne seg (Deci & Ryan, 2003). Dette gjelder også minoritetslevene i denne studien; de har dynamiske og pluralistiske

identiteter, men som likevel kan sies å være påvirket av strukturelle forhold de lever under. Prieur påpeker at en helhetlig forståelse av ungdom med innvandrerbakgrunn krever at man undersøker ungdommenes livsverden, både ved å se på deres forhold til både familie og bakgrunnskultur, men også deres relasjoner til samfunnet, skolen og jevnaldrende. Hun hevder videre at de unge må forstås både ved å se på nåtida og fortida (Prieur, 2004, s. 28-29).

Ryan og Deci (2000) fremhever hvordan tilfredsstillelse av medfødte psykologiske behov ligger til grunn for individers tilegnelse av identiteter. Disse grunnleggende behovene er; kompetanse, tilhørighet og autonomi. Tilhørighet hjelper individet med å føle seg forbundet til andre, og til samfunnet som helhet. Kompetanse gir individet følelser av mestring, og i autonomi-begrepet finnes en mulighet for å uttrykke sitt egentlige jeg og sine autentiske synspunkt. Ved å internalisere gruppeverdier og gjøre disse til en del av sin identitet finner individer sin plass i sosiale grupper og organisasjoner. Dette kan gi følelser av tilhørighet og fellesskap (ibid.). Optimal menneskelig trivsel og utvikling skjer best under forhold som støtter tilfredsstillelse av disse tre grunnleggende behovene. For å oppnå eller opprettholde en god psykisk helse er det nødvendig at alle disse tre behovene er dekket (ibid.). Med bakgrunn i dette kan man argumentere for at skolen bør bidra til at alle elever får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov, og dermed får utviklet sin identitet. Dette er faktorer jeg vil se nærmere på i analysen av det empiriske materialet.

Deci og Ryan (2003) viser hvordan identiteter utvikles i sosialt samspill med andre mennesker. Begrepet *internalisere* representerer prosessen hvor individer tar inn og transformerer det som er formidlet av deres kultur gjennom sosialiseringen. Dette kan være eksterne reguleringer, eller overførte verdier. Individer tilegner seg disse som indre reguleringer, eller personlig godkjente verdier. *Regulering* kan forstås som ulike former for ytre trykk eller påvirkning som legger føringer for individet.

Det dynamiske samspillet som oppstår mellom individets autonomi og behovet for tilhørighet til andre, avgjør hvordan internaliseringen utvikler seg og tar form. Internaliseringsprosessen forutsetter videre personlig interesse og engasjement fra individet. Det betyr at noen identiteter aldri blir internalisert i individer, til tross for at de kan være sosialt verdifulle. Andre identiteter, som representerer verdier som oppleves som attraktive, eller

representerer tilhørighet til fellesskap med mennesker vi ønsker å knytte oss til, blir i sterkere grad internalisert (ibid.).

I denne studien vil jeg argumentere for at innhold og metoder i undervisningen kan forstås som sosialiseringsspraksiser som kan fostre eller bidra til internalisering av identiteter.

Begrepet *regulering* (Deci & Ryan, 2003) framstår som et egnet analytisk begrep i så måte. Dette kan innebære å undersøke hvordan andre mennesker; eksempelvis lærere, medelever, venner eller foreldre, signaliserer hvilke verdier, væremåter, holdninger eller kunnskaper som anses som riktige, verdifulle eller hensiktsmessige i en gitt kontekst. Skolen, som institusjon, formidler også bestemte krav til elevene. Disse kan være kunnskapsmessige læreforutsetninger, kjennskap til bestemte referanserammer, eller normer og væremåter. Samlet utgjør slike signaler og krav, reguleringer som bidrar til informantens internalisering av identiteter. Det er derfor analytisk interessant å se på hvilke reguleringer informantene i denne studien opplever som formende eller styrende for deres internalisering av identiteter.

Deci og Ryan (2003) har utviklet en modell kalt selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory, heretter omtalt som SDT-modellen). Den viser hvordan ulike grader, eller typer av motivasjon ligger til grunn for internaliseringsprosessen, og videre hvordan individets autonomi er relatert til dette. SDT-modellen redegjør for seks ulike typer av motivasjon. Fra amotivasjon, det vil si ingen motivasjon overhodet for å tilegne seg en identitet, til indre motivasjon for å tilegne seg en identitet. Modellen kan forstås som en skala som går fra null motivasjon til indre motivasjon, og hvor individets autonomi øker i takt med graden av motivasjon for internalisering av en identitet.

Jeg vil nå se nærmere på SDT-modellens seks former for motivasjon:

Amotivasjon: Denne type identitet er basert på det Deci og Ryan (2003) betegner som amotivasjon, oversatt til norsk forstår jeg dette som null motivasjon, eller fullstendig likegyldighet. Her gjenkjenner ikke individet seg i identiteten overhodet, og har et likegyldig forhold til denne. Dersom samfunnet eller kulturen legger sterke føringer for at individet skal internalisere en slik identitet, vil det ha umiddelbare negative og langsiktige konsekvenser for individets selvfølelse og posisjon i samfunnet (ibid.). I undervisningssammenheng forstår jeg at dette kan omhandle hvordan elever verken finner gjenkjennelse i fagstoffet, eller de underliggende normene og verdiene som omslutter eller

strukturerer undervisningen. Dette kan medføre at elever ikke opplever undervisningen som relevant eller aktuell for seg selv og sin livsverden. I denne studien er denne formen for motivasjon analytisk interessant for å undersøke hvordan minoritetselevne opplever grader av autonomi i hvordan de forstår seg selv, og deres roller og atferd i skolen og i samfunnet.

Eksternt regulert motivasjon: Dette er en ytre form for motivasjon leder til at individet utfører en bestemt atferd knyttet til en identitet, men primært på grunn av ekstern påvirkning, som belønning eller straff. Handlinger som tilhører denne identiteten kan oppfattes som kontrollerende eller fremmedgjørende for individet (Deci & Ryan, 2003). Denne formen for motivasjon mener jeg er kan belyse hvordan elever kan oppleve at de i skolen utfører atferd og aktiviteter basert på en ytre form for motivasjon knyttet til karaktermål, eller tilbakemelding fra lærere. Vurderingsmåter eller ulike former for responser fra lærere kan her forstås som en form for anerkjennelse, som er eksternt regulert.

Introjected regulation: Deci & Ryans (2003) begrep introjected regulation er utfordrende å oversette direkte til norsk. Dette er en form for ytre motivasjon for tilegnelse av en identitet som foregår gjennom en halvveis internalisering. Her har en regulering blitt tatt inn i individets identitet, men er ikke akseptert fullt ut. Individet kan oppleve motstridende følelser knyttet til internalisering av identiteten (ibid.). Denne formen for motivasjon kan gjøre seg gjeldende hos elever som opplever at de tilpasser seg samfunnet og skolens signaler om ønsket atferd og deltakelse, uten at de selv er helt komfortable med dette. Det kan bety at atferden som føler med en slik identitet ikke oppleves å være i tråd med deres egen selvforståelse.

Regulering gjennom identifikasjon: Her identifiserer individet seg med en rolle eller en aktivitet, og ser verdien og viktigheten av denne. Den ytre motivasjonen bak tilegnelse av denne identiteten er mer autonom, - fordi atferd knyttet til identiteten er frivillig og mer selvbestemt. Individet opplever større grad av trivsel knyttet atferden som følger denne identiteten (ibid). I undervisningssammenheng kan dette forstås som at elever opplever identifikasjon med fagstoffet og gjennomfører aktiviteter i undervisningen frivillig. Det er likevel viktig å påpeke at motivasjonen for internalisering av identiteten er en ytre form for motivasjon.

Integrert regulering: Integrert regulering er en form for ytre motivasjon som ligger til grunn når individet internaliserer identiteter som er nærmere en selv, som er mer integrert i selvet. Denne har størst grad av autonomi av de eksterne reguleringene. Individet utfører atferd knyttet til identiteten fordi det mener fullt ut at denne er viktig, eller av betydning (ibid.). Motivasjonen her har mye til felles med indre motivasjon, men tilegnelsen av identiteten er likevel ytre motivert, fordi individets motivasjon ligger i noe utenforliggende. Et eksempel her kan være å identifisere seg selv som en skoleflink elev, men hvor motivasjonen bak identiteten og atferden er gode karakterer, eller ønsker om videre utdannings- og yrkesmuligheter.

Indre motivasjon: Identiteter basert på indre motivasjon blir internalisert automatisk basert på individets egen interesse og tilfredsstillelse. Identiteter i denne kategorien har størst grad av autonomi. Identiteter basert på indre motivasjon og integrerte reguleringer er like i den forstand at de begge funderes i autonom og selvbestemt atferd. Indre motivasjon bygger på interesse, mens integrert regulering kan være atferd som ses som hensiktsmessig (ibid.). I undervisningssammenheng forstår jeg at indre motivasjon innebærer at elevene finner at identitetene de har tilgjengelige i skolen framstår som sammenfallende med deres interesser, at undervisningen oppleves som relevant og aktuell, - og at de opplever at undervisningen kan bidra til deres selvrealisering og videre identitetsutvikling.

Ovenfor har jeg redegjort for SDT-modellens ulike typer av motivasjon, hvordan disse kan anvendes for å analysere informantene sin motivasjon for identitetstilegnelse i undervisningssituasjoner. De seks nivåene for motivasjon kan, etter min mening, også anvendes for å analysere informantenes opplevelser av motivasjon for internalisering av identitet i andre sosiale kontekster og samhandlingssituasjoner. For å finne svar på problemstillingen ønsker jeg å se nærmere på minoritetselevenes relasjoner til familie, jevnaldrende og storsamfunn. I disse relasjonene kan informantene oppleve reguleringer som kan innvirke på deres motivasjon for internalisering av identiteter.

For at internaliserte identiteter skal opprettholdes over tid, er individer avhengig av interpersonal støtte fra andre mennesker (Deci & Ryan, 2003). I analysen av mitt empiriske materiale vil jeg se nærmere på hvordan informantene kan oppleve interpersonal støtte fra familie, jevnaldrende/medelever og lærere. Relasjoner er med andre ord viktig, og betydningen av hvordan vi blir møtt av andre mennesker, gjennom anerkjennelse,

likegyldighet eller avvisning kan legge føringer for internalisering av identiteter. Med utgangspunkt i Axel Honneths anerkjennelsesteori vil jeg derfor redegjøre nærmere for hvordan begrepet anerkjennelse kan ses i sammenheng med identitetsutvikling.

2.3 Anerkjennelse

Honneth (2008) argumenterer for hvordan individets selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse er avhengig av anerkjennelse, og han fremhever viktigheten av sosiale relasjoner i individets utvikling av identitet. Honneths anerkjennelsesteori bygger på Hegels og Mead sine redegjørelser, og tar utgangspunkt i at mennesker har psykologiske behov for å bli anerkjent som autonome individer. Her ser vi et likhetstrekk med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, som også peker på autonomi som et grunnleggende psykologisk behov (Deci & Ryan, 2003). Honneth (2008) fremhever at anerkjennelse må være basert på en persons eksisterende ferdigheter og kunnskaper. Positiv anerkjennelse former et positivt selvbilde. Anerkjennelse fra andre gjør det mulig å bli oppmerksom på egne muligheter og kvaliteter (ibid.). Slik ser vi at Honneth i likhet med Deci og Ryan vektlegger hvordan internalisering av identiteter knyttes opp mot signaler og tilbakemeldinger fra andre mennesker, og dette er relevant for hvordan samfunnet og skolen forholder seg til minoritets elever.

Vi ser hvordan både Deci og Ryan (2003) og Honneth (2008) forstår identitetsutvikling som avhengig av individers muligheter for selvrealisering, da autonomibegrepet i Deci og Ryans modell og i Honneths teori framstår som nært forbundet med indre motivasjon og muligheter for realisering av eksisterende ferdigheter og kunnskaper. Anerkjennelse av identiteter som er bygget på disse forutsetningene bidrar til identitetsutvikling og tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov. Videre forstår jeg at Deci og Ryans begrep *regulering* og *ytre motivasjon* kan ses i sammenheng med både anerkjennelse og fravær av anerkjennelse, som igjen bidrar til andre typer motivasjon for identitetstilegnelse.

Honneth (2008) anerkjennelsesteori skisserer i tillegg tre ulike sfærer hvor individer kan oppleve anerkjennelse, eller manglende anerkjennelse, forstått som krenkelse, og jeg mener at dette gjør Honneths teori komplementær til Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Sfærene kan forstås som sosiale kontekster hvor intersubjektive relasjoner står sentralt. I de tre sfærene etableres henholdsvis emosjonelle bindinger, tildeling av rettigheter og sosial verdsettelse. Det eksisterer et innbyrdes forhold mellom de tre sfærene, og de må ses i sammenheng. En

positiv identitetsutvikling avhenger av at mennesker opplever anerkjennelse i alle de tre sfærene (ibid.).

Honneths teori kan fungere som et analytisk verktøy for å forstå minoritetslevenes opplevelse av anerkjennelse, eller mangel på anerkjennelse i ulike sfærer i deres livsverden. Dette kan bidra til en mer helhetlig forståelse av hvordan de opplever anerkjennelse av deres identitet. Jeg vil nå se nærmere på de tre sfærene i Honneths teori, og redegjøre for hvordan den enkelte sfære kan anvendes i den empiriske analysen.

2.3.1 Kjærlighetssfæren

Anerkjennelse i denne sfæren må gå forut for all annen anerkjennelse. Interaksjonsforholdene mellom menneskene er her basert på gjensidig anerkjennelse og emosjonell trygghet.

Individene er avhengige av hverandre for å få tilfredsstilt sine behov og oppnå gjensidig grunnleggende tillit til seg selv, erfart gjennom det å ytre egne behov. Gjennom dette utvikles individers selvtillit. Fravær av anerkjennelse i denne fasen betegner Honneth som krenkelse. Dette kan resultere i at mennesker opplever å miste tillit til seg selv og verden, i den praktiske og kroppslige omgangen med andre (Honneth, 2008, s. 103 -104).

I mitt forskningsprosjekt finner jeg det relevant å belyse hvordan informantene i denne sfæren opplever anerkjennelse for den de er, og hvordan de forstår seg selv i deres forhold til familie, jevnaldrende og sin egen tilhørighet til det norske samfunnet. Informantenes relasjoner til andre i denne sfæren, kan belyse deres selvforståelse og integreringsprosess, som igjen kan fungere som et grunnlag for den videre analysen. Deres selvtillit, som er utfallet av anerkjennelse i kjærlighetssfæren – danner selve grunnlaget for deres opplevelser i de andre sfærene. Jeg vil derfor argumentere for at minoritetslevenes opplevelser i denne sfæren er av betydning for deres erfaringer og opplevelser i skolen og samfunnsfagundervisningen.

2.3.2 Rettighetssfæren

Honneth (2008) ønsker å belyse hvilken spesiell type anerkjennelse og tilsvarende selvforhold som er strukturelt nedfelt i rettsforholdet. Her viser han til Mead og Hegel som mener sammenhengen mellom rett og anerkjennelse består i at vi bare kan forstå oss selv som rettsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre. Gjennom en rettslig anerkjennelse kan subjektet anse seg selv som en person som har de egenskaper og rettigheter som gjør det mulig å delta og bli behandlet som andre i samfunnet (ibid., s. 117).

Honneth (2008) mener at den rettslige anerkjennelsen ikke er avhengig av individets prestasjoner, handlinger eller levesett, men er en anerkjennelse som tar utgangspunkt i individets egenskaper som et menneske, og som medlem av fellesskapet. Individuelle rettigheter gjør oss i stand til å utvikle selvrespekt og fremsette egne krav og dette forstås som utfallet av anerkjennelse i rettighetssfæren. Honneth påpeker imidlertid at det å finne empirisk belegg for at personer innehar selvrespekt er vanskelig. Det er derimot enklere å påvise mangel av selvrespekt. Mangel av selvrespekt kan ses i atferden til grupper av personer hvor erfaringer som ydmykelse eller fornærmelser kan få symbolske representasjoner (ibid., s.129-131).

I rettighetssfæren dreier krenkelsen seg om tap av rettigheter, som gir en følelse av ikke å bli betraktet som en moralsk ansvarlig person med rettigheter som alle andre. Den sosiale integriteten er her truet. Resultatet av krenkelse i denne sfæren fører til at subjektet fratras muligheten til å se på seg selv som en likeberettiget interaksjonspartner med medmennesker (ibid., s. 129).

I analysen av det empiriske materialet i denne studien, vil jeg anvende rettighetene, og samfunnsfagenes formål og kompetansemål, som redegjort for i kapittel 1.2 og 1.3, som et analytisk bakteppe. Jeg mener at Honneths rettighetssfære kan bidra til innsikt i hvordan ivaretagelse av informantenes rettigheter som elever, virker inn på deres selvrespekt og identitetsutvikling. Videre hvordan informantene opplever seg selv i dialog med lærere og medelever i samfunnsfagundervisningen. Å kunne delta i undervisningen som en likeverdig og meningsberettiget elev krever at eleven innehar selvrespekt. Dette kan ses på som en bevissthet i en elev om at den kan bli respektert av seg selv fordi den fortjener å bli respektert av andre (ibid., s.142).

Minoritetslevenes relasjoner til lærere og medelever i undervisningen, kan påvirke deres følelse av trygghet i klasserommet. I denne sammenhengen kan det være fruktbart å se nærmere på begrepet usynlighet i forbindelse med anerkjennelse. Usynlighet viser til hvordan man kan være fysisk observert, men sosialt usynlig. Ved å skille mellom det å erkjenne andre mennesker i basal forstand, og det å anerkjenne andre, tydeliggjør man hvordan anerkjennelse, eller mangel av anerkjennelse kan opptre (Honneth, 2003 i Nørgaard, 2005. s. 64). Jeg forstår dermed at usynlighetsbegrepet handler om å behandle mennesker som om de

er usynlige. Vi registrerer deres tilstedeværelse, men anerkjenner de ikke som likeverdige interaksjonspartnere. På bakgrunn av disse refleksjonene mener jeg at det kan være fruktbart å anvende usynlighetsbegrepet i den empiriske analysen.

2.3.3 Den solidariske sfære

I Honneths tredje sfære, den solidariske sfæren, er han opptatt av hvordan mennesker trenger sosial verdsetting, basert på hvert enkelt menneskes ulike egenskaper og ferdigheter. Honneth bruker begrepet *posttradisjonell tilstand av samfunnsmessig solidaritet*, om situasjonen hvor individet har fått utvidet sine muligheter for anerkjennelse, uavhengig av kollektivet. Honneth mener at et hvert individ må få muligheten til å erfare at egne ferdigheter og prestasjoner er verdifulle for samfunnet (Honneth, 2008, s. 138). For minoritetslevers møte med skolen er dette interessante tanker; de skal både oppleve rettslig anerkjennelse i kraft av at de er mennesker og en del av fellesskapet, men de skal også oppleve anerkjennelse av deres spesifikke egenskaper, uavhengig av hvilken gruppe, eller kultur de tilhører.

Honneth (2008) påpeker videre at dersom den sosiale verdsettingen i samfunnet åpner opp for pluralisering av verdier og personlighetsidealer vil dette føre til at den sosiale verdsettingen blir mer symmetrisk og mindre hierarkisk. Med symmetrisk mener Honneth (2008) at ethvert menneske må få oppleve anerkjennelse, uten at individets bidrag til fellesskapet graderes på en kollektiv verdiskala (ibid., s.138). Dette er en interessant presisering, som kan ses i forbindelse med min tidligere redegjørelse for forholdet mellom majoritet og minoritet i samfunnet. I min studie kan dette innebære å utforske hvordan den sosiale verdsettingen i samfunnsfagundervisningen gir rom for minoritetslevenes erfaringer og ferdigheter.

I den solidariske sfæren er krenkelsen knyttet til at individet opplever å bli satt utenfor sosiale fellesskap, og at dets evner og ressurser ikke blir anerkjent og verdsatt. Dersom enkelte livsformer eller livssyn blir ansett som mindreverdige i det samfunnsmessige verdihierarkiet, kan dette føre til at menneskene fratras muligheter til å gi egne ferdigheter en sosial verdi (Honneth, 2008, s. 143).

Det er interessant å undersøke om informantene i denne studien opplever at det eksisterer et slikt verdihierarki i samfunnsfagundervisningen, og det norske samfunnet. Videre ønsker jeg å se nærmere på hvordan informantene opplever at deres kompetanse og erfaringer tematiseres, og om de opplever respekt for deres ståsted og verdigrunnlag.

Vi har sett at anerkjennelse er av betydning for utvikling av identitet, og videre hvordan anerkjennelsens dialektikk forbinder mennesker sammen, og får betydning for deres selvtillit, selvrespekt og selverdsettelse. Identiteter utvikles innenfor kulturelle kontekster og utvikling av identiteter skjer i sosialt samspill med andre og er, som vist overfor, avhengig av anerkjennelse fra andre.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for teorier og begreper som kan bidra inn i analysen av det empiriske materialet for å finne svar på problemstillingen; *Hvordan opplever etniske minoritets elever at deres identitet blir anerkjent? Med et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole.*

Said viser hvordan menneskers virkelighetsforståelse har forbindelser til overordnede diskurser i samfunnet i forståelsen av mennesker fra området orientalistene omtalte som *Orienten*. Dette innebærer bruk av kategoriseringer som bunner i blant annet etniske og kulturelle skillelinjer, i forholdet mellom majoritet og minoritet (Said, 2003). I Norge ser vi videre at likhet blir fremhevet i relasjoner mellom mennesker, og at ulikhet og hierarkiske strukturer ikke blir tematisert (Gullestad, 2001). De rådende maktforholdene i samfunnet gjenspeiles i utdanningssystemet, og når disse ikke blir tematisert eller stilt spørsmål ved, blir majoritetens privilegier i samfunnet videreført i skolen. Undervisningen forventer, og legger til grunn bestemte forståelser og erfaringer som gir elever fra dominerende klasser et fortrinn (Bourdieu, 2006). I analysen av det empiriske materialet vil være interessant å undersøke om minoritets elever opplever maktrelasjoner i undervisningen og undervisningsstoffet, og om historiske og kulturelle samfunnsforhold influerer på minoritets elevers opplevelse av anerkjennelse av deres identitet.

Sentralt i min forståelse av identitetsbegrepet er at mennesker har pluralistiske identiteter. Skal skolen bidra til at elever kan oppleve identitetsutvikling, må undervisningen oppleves relevant for alle elever. Det betyr at skolens innhold og undervisning må legge til rette for at alle elever opplever at skolen er et sted hvor de kan få anerkjennelse for hvem de er, deres eksisterende ferdigheter og kunnskaper, og at de kan utvikle seg videre som voksende mennesker.

Begreper og teorier hentet fra Ryan og Deci (2000) og Deci og Ryan (2003) i kombinasjon med Honneths (2008) anerkjennelsesteori, tilbyr slik jeg ser det gode begrepsmessige verktøy for å undersøke informantenes motivasjon for tilegnelse av identiteter, og hvilke forhold som regulerer denne motivasjonen, og videre hvordan intersubjektive relasjoner i ulike sfærer påvirker identitetsutviklingen. Ryan og Deci (2000) understreker hvordan motivasjon for internalisering av identiteter, bunner i et ønske om å tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov som kompetanse, tilhørighet og autonomi. I analysen av det empiriske materialet er det derfor interessant å undersøke hvordan informantene opplever tilfredsstillende av disse behovene.

Jeg ønsker å anvende Honneths anerkjennelsesteori som et strukturerende rammeverk for å utvikle en bred forståelse av informantenes livsverden. Honneth (2008) argumenterer, som vist overfor, for at individer må oppleve anerkjennelse i alle de tre sfærene for å leve et fritt og verdig liv. Jeg mener at de ulike sfærene gir innsikt i, og forståelse av hvordan ulike sfærer i informantenes liv er forbundet. Dette bunner i en forståelse av at informantenes opplevelser i skolen og samfunnsfagundervisningen må ses i sammenheng med hele deres livsverden. Teorien kan videre belyse hvordan utfallet av anerkjennelse kan lede til informantenes utvikling av selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse. Og videre hvordan fravær av anerkjennelse kan resultere i en kamp for anerkjennelse i de ulike sfærene.

Jeg vil med bakgrunn i dette argumentere for at utvalgte begreper og teorier redegjort for i dette kapitlet, samlet kan bidra til en helhetlig analyse av hvordan anerkjennelse av identitet kan oppleves.

Kapittel 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for valg og vurderinger jeg har foretatt i forskningsprosessen og drøfte disse i lys av relevant teori og etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og teoretisk tradisjon

Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for dette prosjektet bygger på en forståelse av kunnskap som konstruert. Kvalitativ forskning er opptatt av de menneskelige prosessene og hvordan virkeligheten konstrueres ved at mennesker i fellesskap tilskriver mening til omgivelsene sine.

Hermeneutikken handler i stor grad om å fortolke menneskers handlinger, og utvikle en dypere forståelse (Thagaard, 2013, s. 41) Fortolkning av mening blir sentralt i min studie, og hermeneutikken kan bidra til å se utover selve intervjusituasjonen og trekke inn kontekstuelle faktorer som omslutter deltakere og forsker. Forskerens forforståelse er videre sentralt innenfor hermeneutikken fordi forskeren bringer denne inn i enhver forståelsesprosess. Min forforståelse består av mine holdninger og oppfatninger, som både bevisst og ubevisst påvirker mitt arbeid med forskningsmaterialet. Fortolkningen jeg foretar tar utgangspunkt i informantenes allerede fortolkede virkelighet. De fortolker først sin virkelighet, før de meddeler sine bearbejdede tanker videre til meg. Slik blir min oppgave som forsker å fortolke en virkelighet som allerede er fortolket av de som deltar i denne virkeligheten. Giddens beskrev dette som den doble hermeneutikk (Giddens, 1976, i Fangen 1997, s. 15).

Mine fortolkninger tar videre utgangspunkt i teorier og begreper, presentert i kapittel 2. Disse teoriene og begrepene brukes som en linse for å se på det empiriske materiale konstruert gjennom intervjuene og transkripsjonene, og blir aktivt styrende for kunnskapsproduksjonen i denne studien. I følge Nilssen (2012) gir teori retning i analysearbeidet og fungerer som et verktøy for å oppnå forståelse og innsikt. Samtidig peker hun på viktigheten av å ikke la seg styre av det teoretiske rammeverket, men heller være åpen for å låne begreper fra ulike teoretiske utgangspunkt, da dette kan gi ny innsikt i analyse- og tolkningsarbeidet (ibid., s. 66).

3.2 Forskerens rolle og bakgrunn

Jeg er en etnisk norsk kvinne som har arbeidet som lærer i medie- og samfunnsfag i videregående skole i 16 år. Jeg bringer slik sett med meg en rekke erfaringer og forforståelser inn i forskningsprosjektet. Jeg har hatt mange elever med minoritetsbakgrunn i mine undervisningsfag, og mitt valg av forskningstema er knyttet til en interesse for hvordan minoritets elever opplever at deres erfaringer og kunnskaper blir lagt merke til og aktualisert i undervisningen. Jeg ønsker å utvikle en større forståelse for hvordan minoritets elever selv opplever dette. Min akademiske bakgrunn er universitetsstudier innenfor kjønn og kultur, sosiologi, sosialantropologi og historie. Jeg har videre studert medieproduksjon og journalistikk, samt interkulturell kommunikasjon ved et universitet i USA. Det er også verdt å nevne at jeg i den forbindelse gjennomførte feltstudier om ungdommer i indianerreservater i California. Slik sett har jeg over mange år hatt en spesiell interesse for minoriteters stilling i samfunnet.

3.3 Valg av metode

For å få tak i informantenes erfaringer og opplevelser har jeg valgt å benytte kvalitative dybdeintervju. Et slikt forskningsintervju forsøker å hente inn nyanserte beskrivelser av informantenes opplevelser, gjennom en intersubjektiv og sosial relasjon mellom intervjuer og intervjudeltaker (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22).

Alvesson og Sköldbberg (1994) hevder forskeren samspiller med informantene, men også aktivt tolker og skaper bilder som hun framstiller for seg selv og andre, om hvordan opplevelser, situasjoner og relasjoner skal forstås, og med det skyver til side andre fortolkninger eller forståelser (ibid., s. 13). Kvaliteten i denne studien vil derfor avhenge av hvordan jeg klarer å synliggjøre mine forforståelser og begrunne mine valg og fortolkninger i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s.32).

Valgene forskeren tar i løpet av forskningsprosessen får konsekvenser for deltakerne i forskningsprosjektet og dette kan ses på som etiske sider av forskningen som bør belyses (Thagaard, 2013). Jeg vil derfor forsøke å løfte fram og diskutere ulike valg jeg har stått overfor underveis i prosessen. Etiske spørsmål er knyttet til alle faser av den kvalitative forskningsprosessen, og i kvalitative studier er dette forskerens ansvar (ibid.). Med utgangspunkt i dette vil jeg kontinuerlig innlemme etiske betraktninger i den videre fremstillingen av forskningsprosessen.

3.4 Forskningsprosessen

3.4.1 Pilotering

I forkant av forskningsprosjektet kontaktet jeg tre tidligere elever jeg hadde vært lærer til i ulike samfunnsfag. Ei jente fra et afrikansk land, og to gutter med asiatisk bakgrunn.

Jeg gjennomførte individuelle samtaler med ungdommene med utgangspunkt i arbeidsproblemstillingen: *Hvordan opplever etniske minoritets elever sitt møte med den videregående skolen?*

I etterkant av samtalene satt jeg igjen med mange tanker når det gjaldt minoritets elevenes identitet og tilhørighet. Jeg fikk en utvidet forståelse for ungdommenes medbragte erfaringer, og en antakelse om at deres livshistorier i stor grad preget deres selvforståelse som elev i undervisningssituasjoner. På bakgrunn av disse refleksjonene utformet jeg intervjuguiden til masterprosjektet, og etter hvert en mer spisset problemstilling.

3.4.2 Intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide kan bidra til å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjuguiden jeg utarbeidet for denne studien har en bred tilnærming, og består av fem tema, med tilhørende underspørsmål. Temaene er 1) Livshistorie – skolebakgrunn og skolesituasjon i dag, 2) Tilhørighet – fellesskap – integrering, 3) Samfunnsfag – tema – undervisning – skole, 4) Mestring, 5) Framtid.

Under hvert tema formulerte jeg åpne spørsmål som oppmuntrer til at informanten skal fortelle (Thagaard, 2013, s. 103). Hensikten med underspørsmålene i intervjuguiden var ikke at de skulle følges slavisk eller på en rigid måte, men heller fungere som små huskelister over momenter jeg ønsket å ta opp i intervjuene.

Prosjektskisse og intervjuguide ble sendt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i oktober 2017. Da prosjektet, nr. 56716, ble godkjent, startet jeg arbeidet med å kontakte aktuelle skoler for å få tak i informanter. Videre leste jeg meg opp på de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH).

3.4.3 Utvalg

For å komme i kontakt med aktuelle informanter kontaktet jeg avdelingsledere ved språk- og samfunnsfagavdelingene ved tre videregående skoler. Jeg ønsket å komme i kontakt med elever med minoritetsbakgrunn som var elever på vg2 eller vg3, med ett eller flere samfunnsfaglige programfag. Jeg ønsket elever som hadde valgt å fordype seg i samfunnsfaglige fag, ved at de både hadde hatt fellesfaget samfunnsfag på vg1, og i tillegg hadde programfag innenfor politikk, individ og samfunn.

I første omgang kontaktet jeg elevene på SMS med en forespørsel om de ville møte meg for et kort informasjonsmøte om prosjektet. Hensikten bak dette var å gi dem muligheten til å tenke seg om, og jeg håpet videre at et første møte ville gjøre den videre kontakten lettere. Etter å ha fått tilbakemelding fra om lag 15 interesserte elever gjorde jeg individuelle avtaler om å møte dem på deres respektive skoler. Jeg informerte kort om prosjektet, og noterte samtidig ned navn, alder, bakgrunn og hvilke samfunnsfaglige programfag elevene hadde. Elevene fikk også anledning til å stille meg spørsmål om prosjektet. Videre fikk elevene utdelt et informasjonsskriv om forskningsprosjektet med en redegjørelse for hva det ville innebære for dem å delta, og hvilke rettigheter de har med hensyn til anonymisering og muligheten for å trekke seg fra deltakelse uansett tidspunkt underveis i forskningsprosessen. Jeg oppfordret også elevene til å diskutere deltakelse i prosjektet med sine foresatte. Informantenes informerte samtykke er knyttet til forskernes etiske ansvar (Thagaard, 2013, s. 26).

En utfordring med å møte deltakerne før selve forskningsintervjuet finner sted, kan være at for mye og detaljert informasjon om prosjektet på forhånd kan påvirke deltakernes atferd og uttalelser (ibid.). Med bakgrunn i dette informerte jeg derfor kort om prosjektet tematisk, og ga heller mer informasjon om det praktiske rundt gjennomføringen av intervjuene. Jeg ønsket at elevene skulle komme til forskningsintervjuet uten forhåndsgitte føringer fra meg om intervjuets tematikk.

Jeg forklarte elevene at jeg ville foreta et utvalg av interesserte elever ut i fra kriterier som kjønn, botid i Norge, opprinnelsesland og skole. Jeg ønsket å hente utvalget fra tre skoler av hensyn til anonymisering. Slik endte jeg opp med et strategisk utvalg på 6 elever fra 3 ulike skoler, med bakgrunn fra fem land i Afrika og Midtøsten. Utvalgskriteriene ble utformet med bakgrunn i forskningens fokus, og forskningsprosjektets omfang og størrelse. Thagaard (2013, s.65) hevder at utvalget ikke bør være større enn at det er mulig å foreta grundige analyser.

Fem av informantene var over 18 år og skrev selv under på en samtykkeerklæring om deltakelse i prosjektet, mens for den ene deltakeren under myndighetsalder hentet jeg inn

skriftlig samtykke fra foresatte. Alle fikk informasjon om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuene, og at persondata ville bli behandlet og anonymisert i tråd med NESH' etiske retningslinjer.

3.4.4 Presentasjon av informantene

Informantene kommer fra tre ulike videregående skoler i tre kommuner. Forskjeller eller likheter mellom skolene eller kommunene vil ikke bli vektlagt i analysen, og jeg vil derfor ikke redegjøre nærmere for skole- og kommunetilhørighet i den videre presentasjonen. Det er ingen vesentlig store forskjeller mellom skolene, de er alle middels store videregående skoler.

Som nevnt ovenfor, har alle elevene i utvalget samfunnsfaglige programfag og er elever på vg2 eller vg3, studiespesialiserende programområde. Jeg benytter meg av følgende forkortelser i oversikten over hvilke samfunnsfag elevene har, eller har hatt, i videregående skole:

Samfunnsfag vg1 (3 timers fellesfag)	SAMF
Sosiologi og sosialantropologi (5 timers programfag)	SOSA
Politikk og menneskerettigheter (5 timers programfag)	POM
Sosialkunnskap (5 timers programfag)	SOSK

Skjematisk oversikt over informantene

Fiktive navn	Kjønn	Alder ved ankomst Norge	Familiær bakgrunn fra	Livssyn i hjemmet	Samfunnsfaglige fag i videregående skole
Armin	Gutt	4 år	Midtøsten	Muslim	SAMF, POM,
Orhan	Gutt	Født i Norge	Midtøsten	Sekulær	SAMF, POM, SOSA
Tracy	Jente	3 år	Afrika	Kristen	SAMF, SOSA,
Nino	Gutt	8 år	Afrika	Muslim	SAMF, POM,
Diana	Jente	Født i Norge	Midtøsten	Muslim/sekulær	SAMF, SOSA, POM, SOSK,
Haya	Jente	14 år	Midtøsten	Sekulær	SAMF, SOSA,

3.4.5 Gjennomføring av intervjuene

Forskningsintervjuene ble gjennomført over en periode på 2 uker. Jeg gjennomførte individuelle intervjuer med elevene på tidspunkter som passet for dem. Alle intervjuene ble foretatt på lukkede møterom på skolene, som jeg på forhånd hadde reservert. Intervjuenes varighet var 1 - 1,5 time.

Intervjuformen jeg benyttet kan plasseres i kategorien delvis strukturert tilnærming. I slike intervju er temaene bestemt på forhånd, men rekkefølgen kan endres i takt med samtalens forløp. Dette gir muligheten til å tilpasse spørsmålsstillingen til konteksten, og relasjonen som utvikles underveis i forskningsintervjuet (Thagaard, 2013, s. 98). Fleksibiliteten som ligger i et delvis strukturert intervju mener jeg er fordelaktig i et intervju der den menneskelige relasjonen er av betydning for forskningsresultatet.

Underveis i intervjuene lot jeg dialogen løpe litt fritt, men forsøkte å holde tråden med hensyn til tema, samtidig som jeg forsøkte å justere spørsmål og framdrift i tråd med informantens svar og redegjørelser. Jeg forsøkte å være svært bevisst på å ikke påvirke informantens svar gjennom spørsmålsformuleringer eller kroppsspråk som kunne lede informantens svar i en bestemt retning. Jeg forstår dette som å forsøke å ikke la meg styre av mine forforståelser. Dette krever stor aktsomhet og konsentrasjon underveis i intervjuet. Jeg forsøkte blant annet å

benytte meg av ulike typer responser, som å vise interesse ved smålyder som; *mmm*, og *ja*, eller ved å stille korte oppfølgings spørsmål som: *Hva mener du med det?*, eller; *Kan du si mer om dette?*. Andre ganger forsøkte jeg å kontrollere min egen forståelse av informantenes svar, ved å gjenta det de hadde uttalt og gi de mulighet til å nyansere, justere eller reformulere min forståelse. Dette er i tråd med Rubin & Rubins strategier for kvalitative intervjuer (Rubin & Rubin, 1995 i Thagaard, 2003. s.98-99).

I delvis strukturerte intervjuer med åpne spørsmål, ligger det også etiske utfordringer knyttet til forskerens respekt for informantenes grenser (ibid., s.113). Underveis i hvert enkelt forskningsintervju forsøkte jeg å være spesielt oppmerksom på intervjuets og samtalens forløp, gjennom å kontinuerlig avveie hvorvidt samtalen bevegde seg inn mot tema som kunne bli for private, eller kontroversielle på andre måter. I noen tilfeller valgte jeg derfor å slå av lydopptaket slik at eleven fikk samlet seg, og slik at vi kunne avslutte samtalen om ømtålige tema uten at dette ble tatt opp på lydbånd. I det videre arbeidet med materialet er det derfor viktig at jeg er bevisst på å vise en høy grad av aktsomhet med hensyn til fremstilling av noen følsomme data. Jeg ønsker ikke at informantene skal angre på sine uttalelser i ettertid av prosjektet. Slik etiske vurderinger har vært med meg fra starten av prosjektet, fra utformingen av intervjuguiden, til gjennomføringen av intervjuene og inn i analysearbeidet.

Forskerens evne til å skape et rom som oppleves som trygt for informanten legger grunnlaget for den sosiale relasjonen som oppstår under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.195 - 196). I min rolle som lærer i videregående skole har jeg opparbeidet meg kunnskap i å undervise elever, men også kompetanse i å utvikle relasjoner til ungdommer mellom 16 og 19 år. Jeg har videre tenåringsbarn selv, og dette gir meg erfaringer som er relevante i møte med andre tenåringer. Dette tar jeg med meg inn i forskningsarbeidet.

Likevel er det viktig å understreke at forholdet mellom meg som forsker og minoritetselvene som informanter ikke er symmetrisk. I likhet med de fleste kvalitative forskningsintervju innehar forskeren en kompetanse innenfor forskningstemaet som gjør at det er intervjueren som styrer samtalens innhold og form. Videre er det intervjueren som skal fortolke intervjuet i ettertid, og her blir det asymmetriske forholdet spesielt tydelig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 52).

Jeg forsøkte å være bevisst på den makt jeg som intervjuer, som representant for majoriteten, og som lærer i samfunnsfag, hadde i møtet med informantene. Jeg ønsket at de skulle oppleve meg som ydmyk og interessert, og håpet at det ville gi meg nødvendig tillit i relasjonen. Samtidig er jeg klar over at dette er faktorer jeg ikke kommer bort fra; jeg kan ikke fri meg fra

rollene jeg innehar, og maktelementet som ligger i disse, i møtet med elevene. Kvale og Brinkmann (2017, s.53) argumenterer nettopp for at poenget ikke er at makt skal elimineres fra forskningsintervjuer, men at forskeren bør reflektere over maktens rolle.

I forhold der informanten føler seg underordnet forskeren, kan et utfall av dette være at informanten utformer sin respons på en slik måte at det stemmer overens med det han eller hun oppfatter at forskeren ønsker å høre. Informantens posisjon som selvstendig eller uselvstendig kan avdekkes ved å se på informantens atferd under intervjusituasjonen. Dersom informantene er aktive og pågående, og argumenterer dersom de føler misforstått eller ønsker mer tid til, kan dette tyde på at de har en selvstendig posisjon (Thagaard, 2013, s.116). Jeg oppfattet at alle mine informanter var selvstendige og aktive under intervjuene. Intervjuene forløp som samtaler, der elevene avbrøt meg, og også selv tok initiativ til å utdype noen tema. Forholdet mellom informantene og meg som forsker forblir likevel asymmetrisk, og dette påvirker kunnskapsproduksjonen som blir utledet av studien. Det er videre jeg som forsker som alene skal fortolke informantenes svar, og jeg vil derfor forsøke å være mest mulig transparent i mine fortolkninger.

3.4.6 Transkripsjon

I etterkant av intervjuene satt jeg igjen med 6 timer og 10 min med lydopptak. Noen av intervjuene ble transkribert samme dag, eller dagen etter intervjuet ble gjennomført, andre ble transkribert noen dager etter selve intervjuet. Jeg skrev imidlertid ned mine umiddelbare tanker rett etter hvert intervju, i en feltlogg.

Poland peker på transkripsjonene som sosiale konstruksjoner, og redegjør for prosedyrer for hvordan troverdigheten kan økes. Konfidensialiteten til informantene og andre som nevnes i intervjuene må beskyttes gjennom riktig lagring og sletting av informasjonen og lydopptakene, og videre gjennom anonymisering av sensitive opplysninger (Poland, 2003 i Kvale og Brinkmann, 2017, s. 212).

Jeg transkriberte intervjuene med en relativt ordrett gjengivelse, i tillegg skrev jeg også ned pauser og tankeord som; *eh*, *hmm*, *mmm*, og pauser. Noen steder valgte jeg å inkludere verbale uttrykk som kunne gi informasjon om atmosfæren eller den intersubjektive relasjonen i intervjuet, som for eksempel latter, gråt. Andre steder noterte jeg meg også håndbevegelser dersom jeg husket disse under transkripsjonen, og anså disse som viktige for å forstå den verbale kommunikasjonen.

I det transkriberte materialet har alle informantene, og andre personer som ble nevnt i løpet av intervjuene, fått fiktive navn. Jeg har heller ikke skrevet ned navn på hjemland, by eller skole i transkripsjonene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2017) er det umulig å besvare spørsmålet om hva som er en korrekt transkripsjon. Det er mer hensiktsmessig at forskeren selv stiller seg spørsmålet om hva som er nyttig transkripsjon for sitt forskningsprosjekt.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg benyttet meg av en forskerlogg hvor jeg har skrevet ned tanker, ideer, frustrasjoner, og litteraturtips. Denne loggen har jeg skrevet i daglig. Vivi Nilssen (2012) anbefaler forskerlogg fordi notater knyttet til ulike faser og prosesser kan styrke kvaliteten i arbeidet.

3.4.7 Analyse

Jeg startet analyseprosessen med et bredt teoritilfang, og ønsket å ha muligheten til å tilpasse teori og perspektiver etter hvert som jeg arbeidet med det empiriske materialet (Tjora, 2017, s. 15).

I analysearbeidet blir tolkningen dialogen mellom meg som forsker og intervjuteksten. Tolkningen kan gi grunnlag for innsikt i dypere meningsinnhold og en underliggende struktur (Fangen, 2010 i Thagaard, 2013, s.42). I dette forskningsprosjektet blir mine fortolkninger foretatt med bakgrunn i mine forforståelser, sammen med de begreper og teorier jeg forankrer studien i. Videre legger mitt teoretiske utgangspunkt føringer for hvilke spørsmål jeg stiller til empirien.

I analyseprosessen benyttet jeg meg av ulike tilnærminger og strategier i møte med det empiriske materialet. Jeg ønsket å arbeide både induktivt fra empiri til teori, og deduktivt fra teori til empiri. Jeg startet analyseprosessen med å lese grundig gjennom de transkriberte intervjuene. I denne fasen ønsket jeg videre å se den enkelte informants sin fortelling uavhengig av de andres, og skrev derfor ned hver informant sin *historie*. Dette kan ses på som en form for meningsfortetting, hvor jeg forsøkte å dra ut de mest interessante meningsaspektene ved hvert intervju (Nilssen, 2012). Jeg nærmet meg dette arbeidet med en åpen innstilling, og et underliggende ønske om å utvikle enda større forståelse for den enkelte informants livsverden. Disse tankene medførte videre at jeg holdt fast ved de fiktive navnene jeg hadde gitt den enkelte informant i transkripsjonen i framstillingen av den empiriske analysen. Dette bunner i et ønske om å forsøke å fremheve den enkelte informants individuelle erfaringer.

I det videre analysearbeidet organiserte jeg deretter empirien inn i tematiske kategorier med utgangspunkt i informantenes refleksjoner. Jeg arbeidet også analogt med tankekart og lapper for å forsøke å se sammenhenger, likheter og ulikheter i datamaterialet. Etter hvert koblet jeg inn teoretiske begrep og vurderte hvordan disse kunne bidra til å belyse og fortolke empirien. Jeg har hele tiden forsøkt å forholde meg til ulike deler av datamaterialet, uten å miste helheten av syne.

Gradvis i analysearbeidet, og gjennom et vekselvis fokus på empiri og teori, bestemte jeg meg for hvilke teorier og begreper som skulle dominere analysen, og hvilke som skulle bidra på en mer utfyllende måte.

Når det gjelder fremstillingen av informantenes sitater i analysen, har jeg lagt følgende refleksjoner til grunn: Jeg har for det første valgt ut sitater som jeg mener er best egnet til å uttrykke meningsinnholdet i informantenes uttalelser. Jeg har videre valgt å stort sett la sitatene fremstå slik informantene uttrykte dem, hvilket innebærer at sitatene har flere tenkepauser som er illustrert med: Jeg har forsøkt å ikke forkorte sitatene, men heller la ufullstendige setninger bidra til et innblikk i informantenes refleksjoner og tankestrømmer.

Noen steder har jeg imidlertid fjernet noen småord som *jo* og *så*. Jeg har videre fjernet gjentakelser av ord hvor jeg fant at de ikke hadde en hensikt for framstillingen av mening, som for eksempel endret jeg: *Jeg... jeg.. jeg tror* til; *Jeg tror*.

Min hovedhensikt har hele tiden vært å ta vare på autentisiteten i informantenes svar.

3.5 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet omhandler hvorvidt en studie undersøker det den er ment å skulle undersøke, og er også knyttet til den håndverksmessige kvaliteten i forskningsarbeidet. (Kvale og Brinkmann, 2017, s.277). Tolkningen av datamaterialet blir dermed sentralt i denne undersøkelsen i forhold til om de tolkningene jeg kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2013, s. 205).

Begrepsvaliditet (Cronbach og Meehl, 1955 i Kvale og Brinkmann, 2017, s. 277) er også sentralt i min studie, som tar utgangspunkt i begreper som identitet og anerkjennelse. I kapittel 2 redegjorde jeg teoretisk for begrepene, og knyttet disse forståelsene opp mot hvordan jeg vil anvende begrepene i den empiriske analysen. Hvordan jeg forstår begrepene, og om mine analyser av informantenes uttalelser faktisk er målinger av innholdsforståelsen jeg teoretisk redegjorde for, vil være avgjørende for begrepsvaliditeten i denne studien.

Validering kan slik sett oppsummeres som en pågående kvalitetskontroll av hele forskningsprosessen (ibid.). I min undersøkelse ser jeg det som sentralt å redegjøre for mine forforståelser, mine fortolkninger av deltakernes informasjon og hvordan jeg knytter disse opp mot teoretiske begreper. Slik vil jeg forsøke å vise hvordan studien har en indre sammenheng og oppnår meningsfulle og gyldige resultater.

Reliabilitet viser til resultatenes pålitelighet, og en kvalitativ forsker kan derfor forsøke å redegjøre for resultatenes pålitelighet ved å være transparent i sin forskningsprosess, og å detaljert belyse alle valg hun har foretatt underveis og forsvare analysens fortolkninger. Slik kan andre forskere vurdere påliteligheten av undersøkelsen (Postholm, 2010, s.169).

Redegjørelsen i dette kapitlet har forsøkt å gi utfyllende innsikt i denne studiens forskningsprosess.

Generalisering har tradisjonelt handlet om hvordan forskningsresultater kan overføres til andre kontekster, og om resultatene slik sett er universelle. Kvale og Brinkmann hevder imidlertid at den samfunnsvitenskapelige forskningen har beveget seg fra å være opptatt av generalisering til et større fokus på kontekstualisering. Kunnskap er mangfoldig og kontekstavhengig (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 289).

Min undersøkelse kan slik sett plasseres i denne nyere tradisjonen. Kunnskapen utledet av undersøkelsen er i høy grad formet og utledet av konteksten, og relasjonen mellom forsker og den enkelte informant. Slik jeg ser det, er ikke kunnskapen universell, men studien bidrar til noen viktige innsikter om minoritetslevers erfaringer og opplevelser, produsert i en bestemt sosial og historisk kontekst.

Kapittel 4 Empirisk analyse

I dette kapittelet vil jeg med utgangspunkt i mitt empiriske materiale belyse hvordan informantene opplever at deres identitet blir anerkjent, med bruk av det teoretiske utgangspunktet redegjort for i kapittel 2. Som redegjort for tidligere, har jeg valgt å benytte Honneths (2008) tre sfærer som et strukturerende rammeverk for analysen.

4.1 Kjærlighetssfæren – selvforståelse, tilhørighet og integrering

I kjærlighetssfæren vil jeg fremstille datamaterialet som omhandler informantenes selvforståelse, tilhørighet og integrering. Jeg vil hovedsakelig se på deres relasjoner til familie og jevnaldrende, og hvordan dette får betydning for deres generelle tilhørighet til det norske samfunnet. Å tilfredsstillende følelser av tilhørighet og fellesskap er sentralt ved etablering av identiteter (Deci & Ryan, 2003).

Jeg innleder med å presentere historiene til Diana, Tracy og Nino. Disse tre informantene bruker formuleringer som; *midt i mellom*, eller *begge deler* når de skal beskrive sin egen identitet og sin tilhørighet til majoritetssamfunnet.

Deretter vil jeg vise hvordan Orhan, Armin og Haya har opplevd å kjempe for anerkjennelse, og hvordan dette får betydning for deres selvforståelse og integreringsprosess.

4.1.1 På vei mot autonom identitet

Diana og Tracy beskriver hvordan de i løpet av ungdomstida gradvis har utviklet identiteter de kjenner seg fortrolige med. For å forstå jentenes erfaringer er det nødvendig å se nærmere på deres redegjørelser for tidligere identitetsarbeid.

Diana, som er født i Norge, har hatt mange spørsmål om kultur og væremåte i oppveksten:

Da [hun viser til da hun var yngre] var det mer sånn at begge kulturene var ukjente. Selv om jeg var godt integrert i begge. Så hadde jeg spørsmål som; «Må man velge en kultur? Hvordan er det man gjør det her? Fletter man de sammen? Hva gjør jeg nå? Ja, det var litt sånn. Jeg visste ikke hva som var hva..

Diana viser hvordan hun har drevet med et kontinuerlig identitetsarbeid, og forklarer at det har bidratt til at hun i dag forstår seg selv som; *annerledes*, og med et; *litt annerledes syn på ting*. I oppveksten har Diana nesten utelukkende hatt venner med etnisk norsk bakgrunn. Til tider følte hun at hennes foreldre var strengere enn andre foreldre, og at det gikk på bekostning av sosialt samvær med venner. Diana uttrykker at reguleringene og forventningene

hun har stått ovenfor, har formet måten hun tenker på, og hvordan hun er i dag: *Noen ganger så tenker jeg at jeg gjør meg tanker som kanskje norske ungdommer på min alder, ikke gjør da..* Diana har reflektert over at hun tidvis har et annet ståsted enn andre, og hun har opplevd å få positiv anerkjennelse for dette: *Mange ser på meg som fornuftig, og voksen.*

Tilbakemeldingene Diana har fått kan tolkes som interpersonal støtte, som er av stor betydning for at identiteter skal opprettholdes over tid (Deci & Ryan, 2003). Dianas refleksjoner rundt kulturell tilhørighet, og erfaringer med motstridende forventninger fra foreldrene og vennene har bidratt til etableringen av hennes identitet. Ved opprettholdelsen av denne identiteten blir erfaringene hun har gjort seg, og som hun får positiv tilbakemelding på, en del av hennes habitus (Bourdieu, 2006) som hun har mulighet for å bringe med seg inn i samfunnsfagundervisningen og skolen.

Diana forteller at hun føler seg godt integrert i dag, men at hun likevel har en sterk tilhørighet til foreldrenes hjemland i Midtøsten;

Det er liksom begge deler, egentlig. Fordi, jeg tenker sånn; jeg er jo født og oppvokst her, og så da bør jeg jo egentlig ha mest norsk kultur i meg.. men når jeg drar hjem fra skolen og alt det der, og er hjemme, så er det jo kulturen fra Midtøsten som gjelder. Så det er liksom begge deler, samtidig (Diana).

Hun belyser videre hvordan hun balanserer mellom ulike verdsett hjemme og på skolen:

Det er ikke sånn at jeg har noen verdier når jeg er hjemme, og noen verdier når jeg er på skolen. Det er mer sånn at jeg tar det med meg dit, og så tar jeg med det tilbake, og liksom deler litt da (Diana).

Jeg tolker Diana dithen at hun opplever at hennes verdier er godt integrerte i hennes selv, og når hun forklarer; *jeg tar med meg dit, og så tar jeg med tilbake, og liksom deler litt da* kan dette forstås som hun opplever en høy grad av selvbestemmelse i forhold til hvilke verdier hun velger å internalisere. Dette kan ses i sammenheng med Deci & Ryans (2003) internalisering av identiteter; Diana har i ungdomstida gradvis internalisert en autonom identitet som oppleves som meningsfull, og som synes forankret i en indre motivasjon. Videre forstår jeg at hun opplever stor grad av autonomi i forhold til hvem hun vil være; hun avgjør selv når hun skal aktualisere hvilke verdier hun spiller ut i relasjoner med andre.

Tracy, som kom til Norge som treåring, beskriver noen fellestrekk med Diana når det gjelder identitetsutvikling:

Da jeg var mindre så hadde jeg lyst til å være mer integrert. For på den tida så var det ikke så mange utenlandske folk rundt meg. For denne byen er en ganske liten by, så det er først nå nylig at det har begynt å komme flere innvandrere. Men da vi kom så var det bare noen få, og det var ikke så veldig mange på min alder. Så da følte jeg at jeg var litt annerledes, da. Og jeg ville være litt som de norske, så jeg prøvde å liksom integrere meg litt mer. Men, nå som jeg har blitt litt eldre og har litt mer selvinnsikt, så liker jeg hvordan jeg er. Jeg er mer i kontakt med min egen kultur (Tracy).

Sitatet overfor viser at Tracy i likhet med Diana opplevde seg som; *annerledes*, og derfor forsøkte å integrere seg i det norske samfunnet; *jeg prøvde liksom å integrere meg litt mer*. Hun uttrykker at hun hadde et behov for å tilpasse seg for å unngå følelser av mindreverd eller utenforskap. Det fremgår videre at årsaken til at hun følte seg annerledes var fordi det var få andre innvandrere i hjembyen. Dette viser at hennes opplevde annerledeshet kan ses i sammenheng med et behov for å identifisere likhet med andre og delta i et fellesskap. Tracy ønsker å bli anerkjent av jevnaldrende og hennes integreringsprosess er nært forbundet med hennes trivsel og tilhørighet til omgivelsene. Vi ser at Tracys identitet utvikles i den sosio-kulturelle konteksten hun vokser opp i, og at denne påvirker hennes selvforståelse.

Tracy gir uttrykk for at hun i dag har klart å finne en balanse som gjør at identiteten hennes oppleves som unik, og forklarer hvordan hun finner seg selv:

Jeg har med det afrikanske og jeg har med det norske. For jeg er jo integrert i begge. Og jeg blir påvirket av den norske kulturen, like mye som det afrikanske. Jeg føler at det er ganske bra at jeg har med begge, fordi da finner jeg meg selv (Tracy).

Identitetene Tracy har tilgjengelig framstår ikke som motstridene, og hun har internalisert elementer fra det hun beskriver som; *begge* kulturer for å konstruere en autonom identitet. Ryan og Deci (2000) viser hvordan trivsel er et sentralt begrep som forstås som et resultat for en autonom identitet. Tracy viser ved bruk av formuleringen; *fordi da finner jeg meg selv*, at det er i denne identiteten hvor hun har med seg: *det afrikanske* og; *det norske*, at hun finner indre motivasjon og trivsel.

Med bruk av Deci og Ryans (2003) begrepsapparat forstår jeg at både Diana og Tracy har utviklet identiteter er fundert i egen indre motivasjon for å integrere og internalisere ulike reguleringer fra hjemmet og skolen for å danne egne autonome identiteter. Vi ser videre at begge informantene finner trivsel og indre motivasjon i identiteter som kan forstås som pluralistiske, med blant annet elementer både fra majoritets- og minoritetskultur. Gjennom sitt

identitetsarbeid har de opparbeidet seg en form for kompetanse som bidrar til deres selvtilit, som er selvforholdet som utvikles i Honneths (2008) kjærlighetssfære.

4.1.2 Preget av ytre reguleringer

Nino, som kom til Norge som sjuåring, føler i likhet med Diana og Tracy at han er ganske godt integrert og at han kjenner på en tilhørighet til; *både det norske og det afrikanske*. Han uttrykker: *Ja, jeg føler jeg er ganske integrert, ja*. Nino forteller at han har mange bekjente, men at han tilbringer mest tid med en liten gjeng med gutter som har både norsk og utenlandsk bakgrunn. Han gir likevel uttrykk for at han finner det utfordrende å skulle balansere mellom forventninger han møter hjemme og i vennegjengen.

Jeg står midt i mellom. Det oppstår en kulturkræs, hjemme er det sånn afrikanske tradisjoner og sånt, og ute er det, blant norske venner, noe helt annet. Så det kan være litt sånn. Du kan føle på en identitetskrise... (Nino).

Nino kan tolkes som om han opplever å stå i et pågående krysspress, og at dette fører til at ingen av identitetene han har tilgjengelig er fullt ut integrert i selvet.

Nino mener at foreldrenes religion legger føringer hans valgmuligheter:

Det handler egentlig ikke om kultur, religionen spiller en større rolle. Det er ting som er forbudt, og ting som er ikke forbudt, og du skal gjøre sånn, og sånn. Men, det blir litt vanskelig for ungdommene, liksom.. Foreldrene sier «ikke gjør det, ikke gjør det». Det blir mye sånt. Når andre ungdommer fester og har det gøy, så har du lyst til å være en del av det (Nino).

Her viser Nino at foreldrenes religion representerer eksterne reguleringer som påvirker hans identitetsutvikling. Nino forklarer at dersom han skal delta på sosiale tilstelninger med venner er han avhengig av å finne gode unnskyldninger overfor foreldrene slik at han klarer å holde skjult for dem hva han egentlig skal. Dette begrenser hans omgang med andre, og han sier at han kan være med på cirka én av fire fester sammen med vennegjengen. Jeg tolker her at Nino gjerne skulle vært mer sammen med vennene, og dette underbygger antakelsen om at hans autonomi er begrenset og videre at hans trivsel er påvirket av de eksterne reguleringene han opplever.

Deci og Ryan (2003) viser at eksterne reguleringer fører til en ytre form for motivasjon for identitetstilegnelse som kan plasseres under introjected regulering. Nino forsøker å finne en balanse mellom egne ønsker for hvem han vil være, men er preget av reguleringer fra

foreldrene som hindrer videre internalisering og påvirker hans behov for autonomi og tilhørighet negativt.

4.1.3 Krenkelser i kjærlighetssfæren – kamp for anerkjennelse

Som redegjort for i kapittel 2, kan mangel på anerkjennelse føre til en kamp for anerkjennelse, og videre til krenkelse (Honneth, 2008). I Honneths kjærlighetssfære innebærer dette at individet blir nektet anerkjennelse av bestemte identitetskrav (ibid., s. 141). Jeg forstår dette som om individet ikke opplever positiv respons, respekt eller tilbakemelding for aspekter ved sin identitet. Manglende eller negativ anerkjennelse kan føre til en lavere grad av internalisering selv om individet har en sterk motivasjon for å internalisere identiteteter.

I mine samtaler med minoritetsungdommene om selvforståelse, tilhørighet og integrering pekte uttalelsene til tre av informantene i retning av det jeg vil karakterisere som kamper for anerkjennelse; historiene til Orhan, Armin og Haya har noen fellestrekk, men er også ulike.

Orhan, som er født i Norge, uttrykker at han ikke nødvendigvis vil anerkjennes for at han har familiær bakgrunn fra en annen kultur. Han tror de fleste både ser at han har en annen opprinnelse, og at de i alle fall skjønner det når de hører navnet hans. Han er likevel veldig tydelig at på dette ikke er av betydning for han personlig: *Jeg er ikke sånn .. har aldri vært sånn; «Kulturen min er meg», eller «Historien min er meg», eller «Røttene mine er meg». Fordi jeg er MEG, på et vis.*

Det sentrale i Orhans uttalelse ovenfor, oppfatter jeg å være at han selv vil avgjøre hva som skal anerkjennes, og når. Orhan er født i Norge, og vil ikke bli plassert i en minoritetsposisjon, av andre. Han vil selv avgjøre når og hvordan han vil aktivere og anvende erfaringer han har gjort seg med å vokse opp med foreldre fra et annet land.

Senere i intervjuet forteller han om hvordan han har brukt oppveksten til å tilkjempe seg en sosial posisjon. Han beskriver hvordan han har opplevd at det å være annerledes ikke har vært en fordel og at han har jobbet hardt for å få innpass blant jevnaldrende. Da han gikk på barneskolen var han; *nederst i hierarkiet*. Sitatene nedenfor illustrer samlet sett sentrale trekk i Orhans sosialiseringssprosess.

Jeg har jo over årene bygget meg opp noe. Da jeg var liten var jeg en gutt fra Midtøsten, med dunbart i 4. klasse. Jeg så annerledes ut. Jeg så ikke noe bra ut.

Det eneste du vil når du er 8-9 år, det er å være akkurat som alle andre.

Jeg har måttet gjøre litt mer enn gjennomsnittlig for å på en måte komme inn da...

Jeg kom fra så lite, og har bygget meg opp. Jeg føler jeg ikke skylder noen noe.

(Orhan).

I flere sammenhenger i løpet av intervjuet vektlegger Orhan at han er stolt over sin egen posisjon i dag, og forteller at han har mange venner og bekjente, alle med etnisk norsk bakgrunn. Han understreker at alle vennene *er norske*, og dette kan tolkes som et uttrykt mål og ønske om å tilhøre og ha innpass blant majoriteten, kanskje for ikke å kjenne på en annerledeshet. Dette underbygges med hans redegjørelser for hvordan han har vært villig til å strekke seg langt for å tilpasse seg, og at han ikke er stolt over alt han har gjort for å få innpass blant jevnaldrende: (...) *du må slikke litt ræv noen ganger.*

Da jeg spør Orhan om han føler seg godt integrert i samfunnet sier han:

Det er litt sånn ja, og nei.. Eller jo, jeg er jo godt integrert, og jeg vet ikke om det er et annet spørsmål da, men om jeg ser på meg selv som norsk – det er jo noe annet..

(...) jeg blir vel aldri 100% norsk. .. og jeg blir aldri 100% arabisk, heller.. nei...

(Orhan).

Orhan viser hvordan hans kulturelle bakgrunn har gjort at han har måttet kjempe for å oppnå anerkjennelse for den han er, og at han har gjort seg kroppslige erfaringer med å være annerledes i oppveksten. Jeg forstår at dette har påvirket hans habitus.

Jeg tolker videre at dette har gjort noe med hans syn på verden og andre mennesker. Han forteller at han; *ikke skylder noen noe*. En kamp for anerkjennelse har ført til at hans intersubjektive relasjoner til andre er påvirket. Mennesker vil typisk internalisere tro, praksiser og verdier som er godkjente av mennesker eller grupper som de de ønsker å være sterkere knyttet til. Det dynamiske samspillet mellom tilhørighet og autonomi avgjør hvordan internaliseringen av identiteter tar form (Deci & Ryan, 2003). Orhan har tilkjempet seg anerkjennelse og tilhørighet blant jevnaldrende, og jeg forstår dette som en sosial posisjonering, eller en kamp for anerkjennelse, som har påvirket ham. I sitatet nedenfor forteller han om hvordan både ham selv og hans bror, har kjempet for å komme dit de er i dag, sosialt sett:

Et fellestrekk jeg og broren min har er jo at begge er veldig egoistiske da.. på et vis.. altså vi .. vi er jo ikke drittsekker, men vi vet på en måte at vi ikke skylder verden noe spesielt, at vi på en måte bare.. for det meste i alle fall, prioriterer oss selv, da. At vi.. selvfølgelig skal vi hjelpe andre folk, men først og fremst oss selv, og det er vi som skal komme langt.. fordi vi startet jo fra veldig lite.. så vi vil jo på en måte nå et punkt hvor vi kan være stolt over oss selv da.. Så vi er veldig målbevisste! (Orhan).

Sentralt i dette sitatet er formuleringen; *vi startet jo fra veldig lite*, og videre forteller han at målet er å; *være stolt over oss selv*. I denne setningen opplever jeg at essensen er et ønske om anerkjennelse fra andre gjennom å bygge egen selvtillit. Orhan har erfart at for å oppnå anerkjennelse må han tilpasse seg. Dette kommer jeg tilbake til i den oppsummerende diskusjonen.

Orhan har videre, som vist overfor, utført atferd som han ikke alltid har vært stolt over. Det kan synes som om det underliggende er en sterk motivasjon for belønning i form av å oppnå en sosial posisjon han kan være stolt over. Dette kan ses i sammenheng med Deci og Ryans (2003) eksterne reguleringer. Ved denne type motivasjon opphører atferden når belønningen tas bort. I Orhans tilfelle er ikke belønningen fjernet, men den sosiale posisjonen er befestet, og kanskje forankret i hans identitet og omdømme. Når Orhan sier at han og broren; *ikke skylder verden noe spesielt*, kan dette tolkes som at han ikke lenger vil la seg regulere av eksterne belønninger som sosial status.

Det er likevel viktig å påpeke at bak Orhans kamper for anerkjennelse kan det ligge et behov for å oppleve tilhørighet, autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2003). Kompetanse i Orhans identitetsarbeid forstår jeg som en følelse av stolthet, å mestre det sosiale spillet, og opparbeide seg kompetanse i vennskap og bekjentskap. Jeg tolker likevel at Orhans vei mot anerkjennelse har vært preget av en del indre uro og kanskje mindre grad av trygghet.

Kamp for anerkjennelse er også et fremtredende element i Armins historie. Armin kom til Norge som fireåring, og i perioder har han følt at familien ikke har forstått hvordan det har vært å vokse opp i Norge.

(...) jeg følte at faren ikke forsto.. Han var jo ikke oppvokst her liksom, han visste ikke hvordan det var. Og han visste ikke mine forskjeller og sånn (Armin).

Armin benytter formuleringen; *mine forskjeller* og jeg forstår dette som om han mener at han har noen egenskaper, enten utseendemessig, eller når det kommer til ferdigheter, som gjør at han opplever seg forskjellig fra andre. Jeg tolker dette som en opplevd følelse av

annerledeshet, og slik ser vi at hans opplevelser er sammenfallende med erfaringene til informantene nevnt ovenfor.

Armin påpeker samtidig at faren hans ikke forstår eller kjenner til hans; *forskjeller*, og dermed ikke har den samme forståelsen som Armin selv har. Jeg forstår her at Armin opplever at han ikke møter forståelse for sitt identitetsarbeid hjemme, og at han er alene, eller ikke opplever interpersonal støtte fra faren i sine sonderinger rundt hvem han er, og hvor han hører til. Som vist tidligere er interpersonal støtte avgjørende for identitetstilegnelse i sosiale kontekster (Deci & Ryan, 2003).

Armin reflekterer videre rundt følgende av kampene han har stått i, og forteller at han tror kommentarer, blikk og slåsskamper har gjort ham tøff i møte med andre:

Om folk kom med kommentarer til meg da jeg var yngre, så forsøkte jeg å skremme dem. Jeg kom liksom med trusler som var skikkelig harde, eller jeg havna i slåsskamp, for jeg er ikke en som backer ut. Men egentlig så var jeg redd (Armin).

Armin synliggjør med formuleringen; *egentlig så var jeg redd*, hvordan hans identitet og tilhørende atferd var formet av mistriivsel og utrygghet, som et utfall av manglende anerkjennelse. Han viser videre hva han mener lå bak kommentarene han fikk fra andre:

Det var ikke religionen sin feil. Det var de andre sin tolkning av meg, siden jeg hadde en religion.

Armin sier her at; *det var de andre sin tolkning av meg*, og med det viser han hvordan det å ha en religion kan framstå som ukjent eller annerledes i det norske samfunnet. I de andres tolkning er det innbakt et fravær av anerkjennelse, og dette kan skyldes at det kan være visse stigma knyttet til det å ha en religiøs identitet og kanskje spesielt en muslimsk identitet i Norge. Jeg kommer tilbake til dette temaet i den solidariske sfæren hvor jeg ser nærmere på Armins opplevelser i klasserommet.

Til tross for at Armin har kjempet for anerkjennelse, gir han i dag inntrykk av å være en gutt som er sosialt veltilpasset og har mange venner. Likevel påpeker han at dette er hans rolle utad, og at han personlig ikke bryr seg om andre enn noen få nære venner; alle gutter med utenlandsk bakgrunn. Han forklarer at de forstår hverandres situasjon og; *vi relaterer oss til hverandre*. Guttene kjenner hverandres ståsted og finner sammen i en felles forståelse. I samholdet i guttegjengen finner Armin trygghet og tilhørighet.

Jeg oppfatter at det er en kompleks tosidighet i Armins identitet. Han har kjempet for anerkjennelse, og delvis oppnådd dette gjennom et stort sosialt nettverk, men er likevel ikke komfortabel med situasjonen knyttet til egen identitet og tilhørighet. Han ønsker seg bort fra byen han bor i nå, og bort fra Norge:

Jeg vet bare at Norge ikke er noe for meg. Jeg føler meg ikke hjemme her (Armin).

Armin formidler at han har vært eksponert for eksterne reguleringer, både fra jevnaldrende og fra foreldre, og at han ikke har funnet en identitet han er fortrolig med. Hans erfaringer viser at det å være annerledes gjør at en blir tolket eller forstått av andre på en måte som kanskje ikke stemmer overens med egen selvforståelse. Han opplever at han mangler tilhørighet og at de identitetene han har tilgjengelig ikke er forenlig med hans ønske om autonomi og tilhørighet i eget liv. Dette kan ses i sammenheng med Deci & Ryans (2003) introjeksjon. Armin opplever motstridende følelser knyttet til egen identitet, og dette vil i følge Deci og Ryans (2003) teori over tid skape mistriksel.

Haya står i en særstilling i flere sammenhenger i denne undersøkelsen, ettersom hun er den eneste av informantene som kom til Norge som ungdom. Da jeg spør henne om tilhørighet til det norske samfunnet kommer det frem at hun ikke kjenner noen form for tilhørighet, verken til jevnaldrende med majoritetsbakgrunn, til skolen eller til storsamfunnet. Hun ønsker å flytte til en større by, og håper at det vil være enklere å finne tilhørighet der.

Haya setter pris på de mulighetene hun har i Norge, og føler hun har en god forståelse av det norske samfunnet. Likevel ser hun ikke seg selv og familien sin som en del av det norske fellesskapet. Hun sier: *Vi lever, og det går bra med oss, men vi trives kanskje ikke.*

Haya forteller at familien hennes forsøkte hardt å bli kjent med nordmenn da de først kom til Norge, men at de har gitt opp litt nå. De vil forsøke på nytt i en større by. Haya forteller:

*Når vi først kom her, så prøvde vi mye å integrere, eller å snakke med folk og sånn..
Og så, det virket ikke...*

Jeg vet ikke om jeg kommer til å føle meg som en del av det norske samfunnet, men jeg håper at det kanskje finnes flere samfunn i Norge, og at jeg kanskje kan føle en slags tilhørighet ett sted.

I Norge, slik det er nå, så har jeg ingen ting, annet enn å studere og forsøke å få den jobben jeg vil... og hvis jeg ikke klarer det, så føler jeg at jeg har ingen ting anna, hvis du skjønner hva jeg mener? (Haya).

Vi ser av sitatene ovenfor at sentralt i Hayas liv i Norge står ønsket om å finne tilhørighet. Hun forteller at til tross for lite sosial omgang med andre, har familien det bedre i Norge enn i hjemlandet.

Hayas kamper for anerkjennelse kan forstås som sterkt formet av eksterne reguleringer (Deci & Ryan, 2003). Hun har mistet motivasjonen for videre integrering. Ved bruk av formuleringen; *jeg har ingenting anna*, viser hun at hennes trivsel og tilhørighet er lav, samtidig er ønsket om mestring, og opparbeidelse av kompetanse sterkt. Haya ønsker å skape seg et bedre liv, og er en pliktoppfyllende skoleelev som arbeider hardt for å oppnå karakterene hun ønsker, og hun forteller: *Jeg leser og øver på ting mye, fordi jeg må legge mer vekt enn en vanlig elev på... alt som jeg gjør*. Hun beskriver hvordan hun bruker omtrent fem timer daglig på leksearbeid i hverdagene, mens i helgene blir det mer: *Når det er helg så er det åtte eller noe sånn, timer*.

Belønningssystemer som karakterer kan forstås som eksterne reguleringer som påvirker Hayas identitetstilegnelse, med bruk av Deci og Ryans (2003) begrepsapparat. Hun internaliserer atferd som kan bidra til framtidige utsikter om suksess innenfor utdanning og arbeidsliv. Jeg forstår slik at hennes behov for kompetanse blir tilfredsstilt i en identitet knyttet til det å være en pliktoppfyllende skoleelev.

Haya forteller at hun kjenner ingen norske ungdommer hun vil betrakte som venner, og at hun bare har noen få venner med utenlandsk bakgrunn som hun møter på skolen:

Jeg tror at vi bare er venner fordi de har den samme situasjonen som meg. De har ingen norske venner eller andre venner som de føler seg sånn... med, så... det er bare det at vi er fra Midtøsten...(Haya).

Vi ser at Haya mener at elevene hun omgås med på skolen, finner sammen fordi de har felles etnisk opprinnelse. Det eneste de har til felles er; *bare det at vi er fra Midtøsten*. De deler annerledesheten. Det å være annerledes definerer en større del av hennes identitet enn det som er ønskelig.

Haya opplever lav grad av tilhørighet og lav grad av autonomi i eget liv. Hennes fraværende motivasjon for videre integrering, kan skyldes opplevd krenkelse i form av gjentatt utestengelse eller avvisning, fra jevnaldrende og fra det norske samfunnet. Jeg mener dette også kan forstås som en kamp for anerkjennelse.

4.1.4 Oppsummering kjærlighetssfæren

Informantene beskriver deres vei mot utvikling av en selvstendig identitet i denne sfæren, og hvordan denne identiteten blir formet og internalisert under påvirkning av deres relasjoner til jevnaldrende, foreldre og det norske samfunnet.

Anerkjennelsen de søker i denne sfæren er slik sett knyttet til en kognitiv aksept for deres selvstendighet (Honneth, 2008). Deres refleksjoner viser hvordan eksterne reguleringer som trykk og forventninger fra ulike hold former deres identitet og får konsekvenser for deres trivsel og selvtillit. Reguleringene som informantene opplever; som press fra jevnaldrende og foreldre, andres fortolkninger av det å ha et annerledes utseende, eller det å være religiøs skaper ulike former for motivasjon for atferd, som igjen påvirker deres identitetsutvikling.

Vi har sett hvordan informantene har opplevd at deres habitus (Bourdieu, 2002) innehar noen disposisjoner som de ikke møter forståelse, aksept eller anerkjennelse for i deres relasjoner til andre i denne sfæren, og at dette har medført aktivt indre tankearbeid omkring tilhørighet og selvforståelse. Disse erfaringene leder til minoritetsungdommenes varierende motivasjon for tilegnelse av identiteter.

Diana og Tracy er de eneste av informantene som har utviklet identiteter i kjærlighetssfæren som de er langt på vei komfortable med i dag. Nino og Orhan har tilegnet seg identiteter som delvis tilfredsstillende deres behov, mens Armin og Haya fortsatt opplever indre uro og liten grad av autonomi i eget liv.

Informantenes opplevelser med anerkjennelse av deres identiteter i kjærlighetssfæren er grunnleggende for deres autonome deltakelse i det offentlige liv (Honneth, 2008). Funn i kjærlighetssfæren bringer jeg derfor med videre inn i analysen av det empiriske materialet i rettighetssfæren og den solidariske sfæren.

4.2 Rettighetssfæren

Med utgangspunkt i Honneths (2008) rettighetssfære vil jeg undersøke minoritetslevenes opplevelse av å kunne delta i undervisningen som likeverdige og meningsberettigede individer. Dette er grunnleggende for identitetsutvikling. Elever må kunne utvikle tiltro til egne ferdigheter og utfallet av dette er selvrespekt, som redegjort for i kapittel 2.

Informantene i denne undersøkelsen er ungdommer med pluralistiske identiteter. Elevers rettigheter, redegjort for i kapittel 1, viser hvordan opplæringen i skolen blant annet skal ivareta ulike kompetanser og ulike erfaringer (Opplæringsloven, 1998b, §1-3).

4.2.1 Tilrettelegging for anvendelse av erfaringer

Jeg vil her vise til noen konkrete svar informantene ga om hvordan de mente at lærere og skolen legger til rette for at de skal få lov å bruke sine erfaringer i undervisningen, men jeg vil også komme tilbake til dette temaet i den solidariske sfæren, hvor jeg ser nærmere på datamaterialet som omhandler samfunnsfagundervisningen spesifikt.

Flere av informantene peker på at det varierer fra lærer til lærer hvor interessert de er i deres synspunkter og perspektiver. Andre informanter mener at lærere i mindre grad legger til rette for at de kan få anvende deres erfaringer i undervisningssituasjoner.

Armin trekker frem en enkelt lærer: *Religionslæreren min, han gjør det!* Haya uttrykker: *Noen lærere gjør det...på en veldig rar måte.* Tracys svar viser i hvilke sammenhenger hun mener lærerne åpner opp for at hun kan få trekke inn sine erfaringer:

Ja, noen lærere oppfordrer meg til å gjøre det. Spesielt når vi har om kultur... For de har jo bare det norske perspektivet, så når de har innvandrerelever i klassen så prøver de liksom å få deres perspektiv, også (Tracy).

Nino peker også på enkelte lærere:

To av lærerne har vært det i alle fall. Men i sånn helhet så vil ikke jeg si at de legger så mye vekt på det. Det er sånn enkelte lærere, som for eksempel historielæreren vår, hun er ganske flink på sånt. Hun går ikke bare etter boka, og sånn. Men hun prøver å få med folk med anna bakgrunn sine syn og sine ideer. Men sånn utenom de enkelte lærerne, så er det ikke så stor vekt på det (Nino).

Orhan støtter uttalelsene ovenfor når han sier: *Det er jo litt fra lærer til lærer da.. egentlig. Jeg føler ikke de... - Jeg føler jeg må tvinge ut det selv, ja! Så jeg rekker jo opp hånda og sier mine erfaringer.*

Diana uttrykker tydelig at hun synes lærerne i liten grad legger til rette for at hun kan få vist frem sin kompetanse:

Det er ikke for å være frekk nå altså, men jeg føler det er i veldig liten grad, egentlig. Altså det her, dette intervjuet er jo liksom skolen min som setter pris på meg som utlending på skolen her. Men tidligere så har det ikke vært noe sånt, ikke i undervisningsfagene.

Samlet sett så kan det synes som om de fire informantene ovenfor mener det kun er noen lærere som aktivt legger til rette for at de kan få anvendt sine erfaringer.

Jeg vil senere i dette kapitlet vise mer utdypende hvordan Haya og Diana, men også Tracy, noen ganger føler seg usynlig i undervisningen.

4.2.4 Anerkjennelse gjennom Operasjon Dagsverk og internasjonal uke

Anerkjennelse av identitet kan forgå på ulike måter i skolen, og jeg vil nå belyse to av informantenes refleksjoner rundt de tverrfaglige prosjektene Operasjon Dagsverk og internasjonal uke.

Alle informantene går på videregående skoler som gjennomfører Operasjon Dagsverk (OD) og Internasjonal uke (IU). OD er en aksjon hvor elever samler inn penger til et internasjonalt prosjekt, og IU er ei annerledes skoleuke med ulike aktiviteter hvor formålet er å stimulere til global refleksjon og solidaritet. Under intervjuene med informantene kommer Armin og Nino på eget initiativ inn på hva OD og IU kan bety for minoritets elever:

Internasjonal uke har mye å si, tror jeg. Det er jo egentlig bare en tid for alle å liksom express! Alt som foregår inni i dem. Og bli med på noe, og vise folket hva du er og... være stolt av det du er og, liksom.. Ja, skola gir deg jo en mulighet til å gjøre det.
(Armin).

Med formuleringene; *express*, og *alt som foregår inni dem*, *vise folket hva du er og være stolt* forstår jeg at Armin mener at Internasjonal uke gir minoritets elever muligheter for anerkjennelse av deres identitet, og at de gjennom dette kan utvikle selvspekt og stolthet.

Nino understreker at OD-dagen også kan ha en positiv betydning for majoritets elever: *De har jo den OD-dagen.. og det en ganske bra ting, synes jeg, de [majoritets elevene] får vite om andre land og sånn..*

Armin peker på at majoritets elever får utvidet sine perspektiver og får innsikt i andre elevers verden og virkelighetsforståelse: *For norske elever da.. Ikke frekt ment, men noen norske elever de bor på en måte i sin egen liten perfekte verden da.. for å si det sånn.*

Jeg forstår Nino og Armins uttalelser her som at de mener at også majoritets elever har nytte av tverrfaglige prosjekt som har fokus på globale spørsmål, og dette kan forstås som en ivaretagelse av alle elevers rettigheter ved at det fremkommer i den generelle delen av læreplanen at mangfoldet skal anerkjennes og respekteres i et inkluderende skolemiljø (Utdanningsdirektoratet, 2006).

4.2.5 Krenkelse i rettighetssfæren

Krenkelser i Honneths (2007) rettighetssfære påvirker individers selvrespekt. Jeg vil nå se nærmere på datamaterialet som viser hvordan informantenes rettigheter som elever i norsk skole kan forstås som ikke ivaretatt.

4.2.5.1 Språklig identitet

Alle informantene i denne undersøkelsen snakker andre språk enn norsk hjemme med sine foreldre. Fem av seks informanter uttrykker at dette er fungerer fint for dem, bortsett fra at de noen ganger skulle ønske at foreldrene var bedre i norsk slik at de kunne få mer hjelp med lekser. Jeg oppfatter også at disse fem informantene, Haya, Diana, Tracy, Armin og Orhan, er stolte over å beherske et annet språk enn norsk, og at ferdigheter i et annet språk er en del av deres identitet.

Nino derimot, uttrykker frustrasjon over at språkferdighetene hans ikke er tilfredsstillende, verken i norsk eller i foreldrenes afrikanske språk. Han forklarer at han opplever at han er i ferd med å miste sitt afrikanske språk, samtidig som han føler at ferdighetene i norsk enda ikke er gode nok: *Jeg har vært borte så lenge og jeg har begynt å miste [det afrikanske] språket. Det har blitt dårligere.* Samtidig synes han ikke at han behersker norsk like godt som han skulle ønske:

Jeg vil lære mer norsk og vil at ordforrådet mitt skal blir større.. Jeg føler alltid at jeg ikke kan nok. Selv om alle jeg kjenner sier at jeg snakker godt norsk og sånn, så føler jeg selv at jeg fortsatt ikke kan nok (Nino).

Nino sier ettertenksomt at om han skal nå målene sine, må han jobbe mye med både språkferdighetene, og kunnskapene om det norske samfunnet. Slik det er nå, er han usikker på om han har tilstrekkelige ferdigheter til å kunne fungere i det norske samfunnet på egenhånd. Jeg forstår at Nino opplever at hans språkkunnskaper fører til en manglende følelse av kompetanse, og en lav grad av autonomi. Han opplever lav språklig kompetanse på begge språk, og det er derfor grunn til å tro at dette får innvirkning på hans selvrespekt, trivsel og identitetsutvikling. Deci og Ryan (2003) peker på at identiteter skal hjelpe individer å føle seg forbundet til andre og samfunnet, og samtidig være et verktøy for å uttrykke sitt egentlige jeg og autentiske synspunkt. Vi ser at Nino opplever at hans språklige identitet er mangelfull på begge disse områdene.

Det er derfor grunn til å stille spørsmål om Ninos rettigheter når det gjelder utvikling av språklige ferdigheter er krenket. I denne undersøkelsen har jeg imidlertid for lite opplysninger om dette til å kunne konkludere.

4.2.5.2 Krenkelse ved kategorisering

Haya som har bakgrunn fra Midtøsten forteller om hvordan noen lærere som kjenner til hennes opprinnelse, henvender seg til henne i undervisningen:

Noen lærere gjør det på en veldig rar måte. Hvis du skjønner hva jeg mener..? De bare stiller spørsmål til meg når det gjelder for eksempel ISIS, og det er litt rart.. Ja, jeg vet mer om ISIS enn vanlige norske elever, fordi ISIS var i området som jeg bor i. Men samtidig, jeg følte på en måte at jeg var en person i ISIS som svarer på spørsmålet, hvis du skjønner? (Haya)

Jeg tolker Hayas utsagn her som om hun opplever å bli sett på som en representant for ISIS, og at dette gjør henne ukomfortabel, og at hun opplever det som en form for fornærmelse.

I møte med det ukjente kan mennesker gjøre bruk av tidligere erfaring (Said, 2004). Lærere, som meg selv, kan oppleve usikkerhet i interaksjon med elever fra en annen kulturell bakgrunn, ved at de blant annet mangler kunnskap om og innsikt i elevenes erfaringer. Dette kan påvirke metodene og forståelsene de gjør gjeldende. De fleste majoritetslærere har vokst opp, tatt sin utdanning og virket pedagogisk innenfor en akademisk diskurs som er formet av den orientalistiske diskurs. Dette kan videre underliggende forme forståelsen av menneskene fra land i Midtøsten, og bidra til å opprettholde diskurser og maktforhold i samfunnet.

Hayas habitus (Bourdieu, 2002) plasseres innenfor kategorier av makt og forståelseshorisonter som tillegger henne holdninger eller referanser hun opplever at ikke er hennes egne. Haya blir en representant for «dem» og ikke «oss». Dette kan også forstås som kategoriseringer som bygger på avstamning og etnisk kultur (Gullestad, 2002).

4.2.5.3 Krenkelse ved usynliggjøring

I delkapittel 2.3.2 om krenkelse i rettighetssfæren, viste jeg hvordan Honneth argumenterer for at en metaforisk betydning av begrepet *usynlighet* kan forstås som mangel av anerkjennelse. Jeg vil nå presentere deler av datamaterialet hvor Haya, Diana og Tracy problematiserer hvordan bakgrunnen deres kan framstå som *usynlig* i undervisningssituasjoner.

Diana og Tracy snakker godt norsk, og mener at dette i noen sammenhenger kan skjule deres kulturelle bakgrunn, eller at lærere ikke anerkjenner denne komponenten av deres identitet. Diana er født i Norge, og snakker og ter seg som mange elever i norsk skole. Hun uttrykker

likevel at det er av stor betydning for henne at lærere og medelever kjenner til at hun har opprinnelse fra Midtøsten.

«Jeg tror de ser på meg som norsk, og at de derfor ikke leter etter... min bakgrunn. Og derfor så er de ikke så interessert i min bakgrunn. Eller, de kan jo være det, men at de ikke er klar over at jeg har en annen bakgrunn, kanskje?» (Diana).

Under intervjuet kommer det tydelig fram at dette er et sårt og vanskelig tema for henne, og at dette er aspekter ved hennes identitet som hun ønsker anerkjennelse av.

Tracy peker også på at det er viktig for henne å få muligheter til å vise fram en; *annen del* av seg selv:

Fordi jeg snakker norsk nesten på lik linje som de, og siden jeg har vært her så lenge, så tror jeg at de på en måte bare ser den norske versjonen av meg. Så jeg synes at det var ganske viktig at jeg kunne presentere at jeg er ikke bare norsk. Fordi det er en annen del av meg, også...liksom (Tracy).

Gjennom disse utsagnene viser Diana og Tracy at de ønsker å bli anerkjent for alle sider av deres identitet. Diana oppfatter at lærere og medelever ser på henne; *som norsk* og at de kanskje derfor; *ikke er klar* over at hun har *en annen bakgrunn* også. Tracy savner interesse for hele sin bakgrunn, hun er; *ikke bare norsk*, og vil ikke at andre; *bare skal se den norske versjonen* av henne. Med bruk av disse formuleringene mener jeg at informantene sikter til et savn etter intersubjektiv anerkjennelse. Hvordan andre oppfatter dem, hvordan andre ser dem og hvordan de opplever at de får presentert seg selv, er av betydning for Diana og Tracy, og de opplever at deler av deres identitet er usynlig for medelever og lærere

Begge informantene får emosjonelle reaksjoner når vi samtaler om dette temaet. Jeg oppfatter at jentene møter reguleringer som begrenser deres muligheter til å vise fram sine pluralistiske identiteter. Disse reguleringene består i en manglende anerkjennelse, en usynliggjøring som påvirker deres trivsel og autentiske måte å leve på.

Det kan videre tolkes her at innenfor en dominerende likhetsdiskurs (Gullestad, 2001) kan lærere komme til å vektlegge det som er likt hos elevene, og dermed overse det som kan være betydningsfulle sider ved noen elevers identiteter.

Usynliggjøringen som jentene i undersøkelsen redegjør for kan peke mot betydningen av gode relasjoner i klasserommet mellom lærere og elever. Og vi ser at det påvirker deres rettigheter

knyttet til retten til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998c, §9A). Jeg kommer tilbake til flere eksempler som underbygger dette i den solidariske sfæren.

4.2.6 Oppsummering rettighetsfæren

I dette kapitlet har jeg vist hvordan tverrfaglige prosjekt som OD og IU kan representere viktige arenaer for anerkjennelse av minoritetslevers kultur og identitet. To av informantene i undersøkelsen opplever at disse prosjektene innebærer muligheter for å vise frem andre sider av sin identitet og være stolte. Jeg mener dette kan ses på som utvikling av selvrespekt.

Jeg har videre belyst hvordan informantene i undersøkelsen opplever at lærere er interessert i og legger til rette for at de kan få anvendt sin kulturelle kompetanse i undervisningen.

Informantene uttrykker at dette varierer fra lærer til lærer. Dette kan si noe om hvordan skolen anerkjenner informantene som meningsberettigede, og likeverdige elever i skolen med utgangspunkt i elevenes rettigheter redegjort for i kapittel 1, og delvis gjengitt i dette kapitlet.

Mer sikre funn i denne sfæren viser hvordan krenkelse kan foregå, i form av usynliggjøring og kategorisering, og funnene viser også hvordan dette påvirker informantenes opplevelse av egen kompetanse, autonomi og tilhørighet. Og videre hvordan dette igjen har betydning for deres trygghet i klasserommet og selvrespekt.

Jeg ser likevel at for å forstå hvordan utvikling av selvrespekt knyttet til rettigheter kan foregå, så blir det nødvendig å se denne delen av empirien i sammenheng med funn som omhandler samfunnsfagundervisningen. Jeg vil derfor komme tilbake til dette i oppsummeringen etter den solidariske sfære.

4.3 Den solidariske sfære

Honneths (2008) solidariske sfære, redegjort for i kapittel 2, viser hvordan anerkjennelse kan forstås som sosial verdsetting av individers ferdigheter og egenskaper. I dette kapitlet vil jeg presentere og diskutere utvalgte funn som tematiserer hvordan undervisningen i samfunnsfagene gir minoritetslever muligheter for å ta i bruk sine referanser og erfaringer, og slik oppleve intersubjektiv anerkjennelse av deres identitet i klasserommet.

Jeg vil først se på datamaterialet som omhandler noe av samfunnsfagundervisningens innhold. Deretter ser jeg mer spesifikt på informantenes refleksjoner rundt muligheter for sosial verdsettelse av ulike perspektiver i samfunnsfagundervisningen. Til slutt ser jeg på hvordan

informantene opplever at samfunnsfagundervisningen har betydning for deres selvforståelse og integreringsprosess.

4.3.1 Samfunnsfagundervisningens innhold

Jeg spør informantene om det er noen tema knyttet til det flerkulturelle samfunnet som de mener det er viktig å arbeide med i samfunnsfagundervisningen.

Tracy har afrikansk bakgrunn og hun uttrykker at det er spesielt viktig å jobbe med rasisme som tema:

Spesielt rasisme er viktig å jobbe med fordi...folk vet ikke akkurat hva rasisme er. De tror bare at hvis noen sier «Å, jeg hater hvite folk», eller «jeg hater svarte folk», så er de rasist, men det er mye dypere enn det...Det er noen folk som er rasister uten at de vet det, liksom. Det handler om sånne småting som de sier, sånn hverdagsrasisme

(Tracy).

Tracy forteller at når hun overhører rasistiske vitser fra medelever blir hun veldig ukomfortabel:

Det er noen folk som sier rasistiske vitser, men så sier de: «men ikke DU, Tracy, for du er ikke sånn». Men, jeg er jo sånn,...ikke sant? Det blir ekkelt. Jeg tenker; «men selv om jeg ikke er sånn, så betyr ikke det at jeg ikke kjenner folk som er sånn...»

(Tracy).

Tracy forklarer at hun; *ikke mener dette er noe lærere kan fikse på et døgn*, men at det handler om samfunnsproblemer, og holdninger i samfunnet. Da vi samtaler om dette blir Tracy svært følelsesmessig berørt, og vi må ta en pause i intervjuet. Det blir tydelig for meg at dette er et vanskelig og personlig tema som berører hennes identitet og selvforståelse.

Armin reflekterer rundt betydningen av hvordan det arbeides med tema som internasjonale konflikter og terrorisme, og han forteller om hvordan det opplevdes da klassen så en film om dette temaet:

For resten av klassen så er det en film.. som de ikke tenker over. Men for han som sitter der med den bakgrunnen...du føler deg litt sånn...

Her avbryter Armin seg selv, og viser med kroppsspråk at han ikke opplever situasjonen han forteller om, som god. Med bruk av formuleringen *han som sitter der med den bakgrunnen*,

forstår jeg at han mener at hans erfaringer, og hans kulturelle bakgrunn gjør at han ser filmen fra et annet ståsted enn de andre elevene. Han peker videre på hvordan han tror filmen kan framstå for elever som ikke har muslimsk bakgrunn:

Norske elever får feil bilde av hvordan muslimer er. De får feil bilde av hvordan utenlandske folk er, ikke de fleste, men fra Midtøsten. Noen av kompisene mine tror jo at halve Midtøsten er terrorister (Armin).

Armin viser videre hvordan han føler at han må forklare og stå til ansvar ovenfor elever i klassen i etterkant av filmvisningen:

(...)og så kommer de og spør deg neste dag...: «Eh, er foreldrene dine sånn hjemme...?» «Hvordan var det i hjemlandet ditt, gjorde de sånn..?» «Er det der normene deres?» og sånne ting. Sånn, ja...Litt sketchy things...(Armin).

Uttalelsene ovenfor peker på hvordan minoritetselvene opplever at tema som har forbindelser til deres egen identitet blir arbeidet med i klasserommet. De viser videre hvordan informantene i undersøkelsen ikke bare er individer med egne erfaringer og opplevelser, men at de også kjenner på et fellesskap til andre som de deler hudfarge, eller kulturell opprinnelse med. Når Tracy sier; *(...) jeg er jo sånn, ikke sant?* forstår jeg at hun mener at hun også er mørkhudet, i likhet med de som det blir fortalt rasistiske vitser om. Og når Armin nevner; *muslimer, utenlandske folk og Midtøsten*, og forteller om seg selv som; *han med bakgrunnen*, så setter han begrepene inn i en sammenheng som viser at de er en del av ham, av hans identitet, selvforståelse og tilhørighet, og at det derfor er viktig for ham hvilket bilde majoritets elever får.

Dette handler, slik jeg forstår det, om hvordan det individer bringer med seg til skolen av kroppsliggjorte erfaringer med stigmatisering, og hvordan samfunnsskapte «heftelser» ved deres habitus (Bourdieu, 2006) blir aktualisert og debattert i skolen. For informantene Tracy og Armin kan skolens tematisering og aktualisering oppleves som en form for krenkelse (Honneth, 2007). Armins selvverdsettelse blir påvirket av hvilket bilde majoritets elever har av muslimer. Videre forstår jeg av Tracys uttalelser og reaksjoner, at det er av betydning for hennes selvverdsettelse hvordan andre elever omtaler mørkhudete mennesker. Dette kommer jeg tilbake til i den oppsummerende drøftingen.

Haya har også refleksjoner om hvordan det arbeides med det flerkulturelle samfunnet som tema i samfunnsfagundervisningen:

Når vi har om innvandring, så snakker vi om det som et problem, eller hva er problemene med innvandringa. Noen ganger så snakker man om integrering, men de fleste.. ja tror det er 1 time om integrering, men 10 timer om andre ting, - som hvorfor er det problemer og hvorfor er det masse innvandring og... (Haya).

Haya viser her at hun mener det er et problemfokus rundt innvandringsdiskusjonene i undervisningen, og jeg tolker at dette påvirker hennes selvverdsettelse. Hun forklarer at hun skjønner hvorfor innvandring er et tema, og at hun noen ganger føler seg enig i argumentene som kommer frem i klasserommet, men samtidig føler hun seg litt; *ukomfortabel* under slike diskusjoner, fordi hun selv har innvandret. Jeg forstår at hun opplever at hennes identitet som innvandrer ikke blir anerkjent eller tatt tilstrekkelig hensyn til.

Armin er også opptatt av hvordan man jobber med fagstoff knyttet til det flerkulturelle samfunnet. Armin uttrykker at han aldri føler det blir jobbet ordentlig med tema som rasisme, mangfold, globalisering og identitet: *Jeg føler ikke jeg jobber med det i det hele tatt, jeg. Vi har hatt det temaet, men vi har liksom aldri gått inn i dybden.*

Orhan mener at lærere ikke tør å ta opp temaer som for eksempel innvandring til debatt i klasserommene og han uttrykker: *Jeg føler det har blitt veldig tabubelagt. Det med utlendinger, innvandrere og sånn.*

Dette stemmer overens med min forforståelse, hvor jeg tror mange lærere finner det utfordrende å arbeide med innvandring som tema, grunnet en polarisert samfunnsdebatt som ofte kan gjenspeile seg i klasserommet.

Et annet poeng som Haya trekker frem på eget initiativ under intervjuet, er hvilke temaer som blir en del av undervisningsstoffet i samfunnsfagene:

En ting er jo ikke om temaene som er, men en annen ting er temaene som IKKE er. Vi lærer om historien til USA, og om alt annet i Europa og i Norge. Vi er jo i Norge, så til en viss grad kan jeg forstå det. Men når det gjelder Midtøsten så lærer vi bare om det som skjer nå, ikke om historien. Det er nå det er konflikter. De ser på TV om ISIS og slike ting.. men, de vet ingen ting om den store, store, store kulturen som jeg kommer fra. Det er en stor kultur. Men det er bare fokus på konflikter og problemene som pågår nå. Jeg er enig i at vi må lære om det som skjer nå, men det som skjedde før er også viktig. Hvis vi skal lære om det som skjedde før i USA og Europa, så kan vi lære om det som skjedde før i Midtøsten også (Haya).

Her peker Haya på betydningen av historieforståelse og historiebevissthet som grunnleggende for å kunne anerkjenne og verdsette andres perspektiver og erfaringer, og at dette er spesielt viktig i samfunnsfagundervisningen. Dersom elevers kulturelle erfaringer ikke blir satt inn i et historisk perspektiv, blir det vanskelig å anerkjenne deres nåværende identitet med tilhørende forståelser og verdier.

Dette kan videre knyttes opp mot Saids (2003) samfunnsskapt diskurser. Dersom Midtøsten, i media og i skolen, ensidig framstilles som despotisk og barbarisk forblir kategoriene som følger derav, statiske og uforanderlige, også for mennesker som lever i dag og som har behov for anerkjennelse av egen identitet og verdier.

Dette kan også ses i forbindelse med Saids poengtering om at tekster som utelater det hele bildet, for eksempel uten å sette dagsaktuelle konflikter inn i en historisk ramme, bidrar til å skjule eller usynlig gjøre sider ved land, kultur eller mennesker som ikke passer inn i de eksisterende forestillinger. Over tid skaper slike framstillinger av virkeligheten en tradisjon, eller en diskurs (Said, 2003, s. 108). Slik blir fordommer og stereotyper videreført av de underliggende tolkningsrammene i samfunnet (Gullestad, 2001, s. 63).

Ut fra dette forstår jeg at hvordan dagsaktuelle konflikter i Midtøsten, og andre steder i verden, framstilles og tematiseres i undervisningen får betydning for hvordan elever med tilhørighet til området opplever at deres identitet blir anerkjent i undervisningen.

4.3.2 Anerkjennelse av ulike perspektiver i samfunnsfagundervisningen

Våre identiteter blir til i sosio-kulturelle kontekster (Deci & Ryan, 2003) og minoritetslevene kommer til samfunnsfagundervisningen med sine erfaringer formet av sine sosialiseringsprosesser.

Orhan forklarer at han opplever at han besitter noen erfaringer som gir ham et annet utgangspunkt i møtet med tema og pensumstoff i samfunnsfagene enn det andre elever har. Han formidler dette på en tydelig måte med sitatet:

Det de andre må lese for å forstå, det har jeg levd. Det er jo en veldig stor fordel. For det du lever med blir jo med deg for alltid. Så jeg er jo veldig godt rustet når det gjelder akkurat det da.. (Orhan).

Jeg tolker Orhans begrepsbruk; *de andre* som å omfatte majoriteten av hans medelever. Orhans formulering peker videre mot at han oppfatter sin habitus (Bourdieu, 2002) som annerledes – at den består av andre komponenter enn; *det de andre* har. Dersom erfaringene blir løftet fram i undervisningssituasjoner kan dette også forstås som en form for anerkjennelse, som kan bidra til identitetsutvikling for den enkelte minoritets elev. Minoritets elevs autonomi blir styrket som en følge av at deres kompetanse løftes fram.

Tracy viser også at hun anser sine erfaringer som spesielt viktige i samfunnsfagene:

Spesielt i samfunnsfaglige fag er erfaringene mine viktige. Fordi der handler det om å være ganske reflektert og klare å se verden i ulike perspektiver. Og siden jeg har en fot i begge verdener, så klarer jeg å se ting på den afrikanske måten og den norske måten, og på en måte sammenligne hvilke forskjeller det er og hvilke likheter og.. sånt

(Tracy).

Her støtter Tracys utsagn opp om Orhans posisjonering som «bærer» av en habitus med andre disposisjoner (Bourdieu, 2002). Tracy understreker at det er hennes ståsted med; *en fot i begge verdener* som gjør at hun kan se; *verden i ulike perspektiver*. Videre ser vi at hun trekker frem at dette er spesielt viktig i samfunnsfagene. Dette underbygger samfunnsfagenes særskilte stilling og hvordan minoritets elevens levde erfaringer kan representere en faglig ressurs for medelever og lærere. Noen av formålene til samfunnsfaget for vg1/vg2 viser at faget skal; (...) *stimulere til utvikling av kunnskap om det kulturelle mangfoldet i verda i fortida og samtida*», og videre at det skal; (...) *stimulere til erkjennning av mangfoldet i samfunnsformer og levevis. På denne bakgrunnen skal faget gje elevane større evne til å tenkje fritt, perspektivrikt, kritisk og tolerant* (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Nino peker i sin redegjørelse til hvordan hans kompetanse som praktiserende muslim kan bidra til at de andre elevene får utvidet sine perspektiver; Nino forteller at han satte pris på at en lærer spurte ham om han ville fortelle til klassen hvordan han praktiserte islam:

I boka står det noe annet, og læreren mente at det sikkert var mange måter å være muslim på. Han ville at klassen skulle forstå litt mer. Og det var faktisk en bra ide, for mye av det som står i boka, og som kommer fram i media og sånn, det gjelder ikke flertallet av muslimene. Så det er greit for de andre elevene å få vite det, de får et anna syn på ting, og hvordan det er å være muslim (Nino).

Dette forstår jeg som om Nino selv mener han kan tilby et annet perspektiv – som igjen bidrar til at de andre elevene; (...) *får et anna syn på ting*.

Dette peker mot betydningen av intersubjektiv anerkjennelse. Honneth presiserer at en symmetrisk verdsetting er viktig. En passiv toleranse for andres verdier og egenskaper er ikke nok, hevder Honneth, og viser til at en symmetrisk verdsetting krever at en anerkjenner andres praksiser som verdifulle for fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Dette kan være utfordrende å få til i klasserommet, men det peker mot viktigheten av å øve seg opp til å aktivt forstå og anerkjenne verdien av andres levemåter, og at kjennskap til disse bidrar til å se egne verdier og praksiser i et bredere perspektiv, for eksempel å bli bevisst sine egne etnosentriske forforståelser.

Armins uttalelse om hvordan det er helt essensielt at lærere korrigerer elever som; *uttrykker meninger som er baserte på feil grunnlag*, viser til læreres ansvar i denne sammenhengen:

For hvis det er feil det du tror på, så er det jo godt å få høre det, liksom. Slik at du ikke går rundt og tror det samme i 20 år. Da vil jeg si; si det ut høyt! Men lærerne er for snille. De må bare sette spotlight på eleven og rette ham, der og da! (Armin).

Jeg forstår at Armin her sikter til hvordan lærere forholder seg til elevers fordommer og stereotypier. Armin mener elever må bli korrigert om de bærer på fordommer som ikke stemmer, og at lærere må arbeide mer aktivt for å avkrefte disse og utvide elevenes forståelseshorisonter. Armin er muslim, og jeg forstår ut i fra konteksten her, at Armin sikter til majoritetselvers fordommer mot muslimer. Honneth (2008) viser hvordan verdihierarkier i samfunnet gjør at enkelte livssyn eller levemåter blir ansett som mindreverdige, og dette bidrar, slik jeg ser det, til å skape fordommer som vi også ser i skolen og klasserommet. Minoritets elever som Armin blir affektet av disse fordommene, og fratras dermed mulighet til å se den sosiale verdien av sin identitet og sine ferdigheter.

4.3.3 Anerkjennelse i relasjonen lærer – elev

Diana forteller at hun opplevde at det var større interesse for hennes bakgrunn og erfaringer i barne- og ungdomsskolen. Hun mener dette har sammenheng med at elever er bedre kjent med lærerne sine i ungdomsskolen, og at lærerne har bedre kjennskap til familien gjennom flere møter mellom hjem og skole:

Hvis vi hadde om for eksempel Midtøsten da, så var det liksom sånn «Du, Diana, du er jo derifra, hva synes du om dette?» sånn høyt i klassen. Og da fikk jeg jo sagt det jeg mente om det. Men nå, så i alle fall i samfunnsfagene jeg har hatt, så har vi ikke vært så godt kjent med lærerne (Diana).

Her viser Diana at hun mener relasjonen mellom lærere og elever har betydning for anerkjennelsen av hennes perspektiver. Hun fremhever at i videregående skole og i samfunnsfagene så; *har vi ikke vært så godt kjent med lærerne*. Dette kan ses i forlengelsen av hennes tidligere utsagn om usynlighet – som jeg redegjorde for i rettighetsfæren. Jeg finner likevel utsagnet hennes relevant å nevne her, fordi sitatet understreker betydningen av lærer-elev-relasjonen, og Diana nevner spesifikt lærerne i samfunnsfagene. Jeg mener at Diana viser hvordan anerkjennelse henger sammen med følelser av trygghet og tillit i klasserommet, og at disse følelsene er intersubjektive i relasjonen elev-lærer. Lærere må kanskje også kjenne på en trygghet og en tillit til elevene sine for å vite hvordan vi skal tilnærme oss elevenes personlige erfaringer og tema i klasserommet.

4.3.4 Samfunnsfagundervisningens betydning for selvforståelse og integreringsprosess

Jeg spurte elevene om de mente at noe av det de har lært i samfunnsfagundervisningen har hatt betydning for deres selvforståelse og personlig utvikling.

Orhan forteller:

Det er en ting som har festet seg fra sosiologi-faget, som jeg kommer til å ha med meg for alltid, egentlig. Jeg husker ikke hvem som stod bak den teorien da... men det var en eller annen teori om at den klassen du er i, hvor du er født. Og på slutten av livet ditt så har du enten tatt ett steg opp, eller et steg ned. Og selvfølgelig kan du ta ti steg opp, eller ti steg ned, men det er veldig sjeldent da.. Vanligvis så går du enten ett steg opp, eller ett steg ned. Så det er på en måte noe jeg sitter og tenker på hele tida. At.. jeg skal ta fem steg, liksom.

Intervjuer: *Du tenker på sosial mobilitet?*

Orhan: *Ja! Det var det, ja! Ja! Det føler jeg.*

Sitatene overfor og spesielt formuleringen; *jeg skal ta fem steg, liksom*, viser at Orhan gjennom å lære om sosial mobilitet får kjennskap til begreper som beskriver hans egne mål og ønsker for framtida. Flere av informantene har lignende erfaringer med samfunnsfagenes betydning for egen utvikling og selvforståelse:

Diana forteller at da klassen arbeidet med integrering som tema lærte de om begrepet identitetskrise:

Da vi lærte om identitetskrise så tenkte jeg: «Hmm, det der var meg for noen år siden». Jeg kjente meg litt igjen, selv om jeg alltid har hatt en viss aning. Jeg har aldri vært sånn «helt lost». Videre jobbet vi jo med integrering og da så tenkte jeg sånn: «Ja, jeg føler jeg er veldig godt integrert!». Og at det var relevant for meg og familien min (Diana).

Tracy forteller at noen begreper de arbeidet med i samfunnsfag fikk en spesiell betydning for henne:

I samfunnsfag på vg1 så husker jeg at de sa at det var tre forskjellige måter kulturer kunne tilpasse seg på og integrere på.. Det var enten segregering, integrering eller assimilering. Og jeg fant ut at jeg holdt på å assimilere meg selv, jeg holdt på å glemme min egen kultur og bli så norsk som mulig. Men, nå som jeg ser forskjellen på dette, så prøver jeg heller å integrere meg og samtidig beholde kulturen min.

Nino nevner, som vist i kjærlighetssfæren, begrepene identitetskrise og kulturkræsje uten at jeg anvender disse i spørsmålsformuleringene. Jeg spør ham derfor om dette er begreper han har lært i samfunnsfagene, og om han opplever at begrepene har relevans for ham personlig:

«Jeg visste ikke hva kulturkræsje, eller identitetskrise og sånt var, før vi begynte å lære om det på skolen. Jeg visste jo hva som skjedde med meg, liksom, med to kulturer og sånt, men jeg klarte ikke å sette ord, eller sånt, på det. Og det gjorde jeg gjennom skolen og sånt.

Sitatene ovenfor viser at begrepene som Tracy, Diana og Nino blir introdusert for i samfunnsfagene bidrar både til gjenkjennelse, samt ny forståelse og innsikt. Det er grunn til å tro at dette får betydning for deres identitetsutvikling.

Samtidig peker Nino på betydningen av å anvende dagsaktuelle eksempler i undervisningen:

(...) hvis vi snakker om kulturkræsje, og sånn.. da snakker de om kulturkræsje som var i Norge, for hundre år siden og sånn, at de ikke tar med hvordan det er i Norge i dag. At det er flere innvandrere og hvordan det kan oppleves forskjellig og sånn. Og de går etter boka. Og hvis det står i boka «Hundre år siden, kulturkræsje, og hvordan det var» at de fokuserer bare på det, og jobber med det. Ikke hvordan det er aktuelt i dag, og sånn (Nino).

Å finne gjenkjennelse i undervisningsstoff er viktig for alle elever, og Nino viser her hvordan han mener at undervisningen må ta utgangspunkt hvordan; *det er i Norge i dag*. Jeg mener

Nino peker på at problemstillinger som oppleves aktuelle for ungdommer i dag, i større grad må tematiseres i undervisningen. Videre viser han gjennom formuleringen; *hvordan det kan oppleves forskjellig og sånn*, at han ser det som viktig at flere perspektiver blir trukket inn, og at ulikheter bør fremheves.

Informantenes refleksjoner ovenfor kan ses i sammenheng med Deci og Ryans (2003) internalisering av identiteter. Dersom elever skal delta i undervisningen på en frivillig og autonom måte må de oppleve at tema som berører viktige sider ved deres identitet blir behandlet med respekt. I det ligger at lærere må legge til rette for at minoritets elever kan oppleve at verdier og praksiser som former deres identiteter blir reflektert i undervisningen gjennom aktualisering av ulike perspektiver, en bred og historisk forankret tematisering, i tillegg til godt strukturerte klasseromdiskusjoner. En personlig interesse må ligge til grunn for internalisering av roller og verdier i skolen (ibid.) Dette er essensielt for minoritets elevenes muligheter for selvrealisering og generelle trivsel.

4.3.5 Oppsummering den solidariske sfære

I dette kapitlet har jeg belyst funn i mitt empiriske materiale som omhandler samfunnsfagundervisningens innvirkning på informantenes selvforståelse og utvikling som jeg mener implisitt påvirker deres opplevelse av anerkjennelse av deres identitet. Funnene peker mot at informantene ønsker at det jobbes grundig med tema som har forbindelser til deres egen identitet og tilhørighet. Informantene uttrykker videre at de synes det er viktig at majoritets elever blir introdusert for ulike perspektiver, og bli mer historiebevisste gjennom å få innsikt i historiske fakta om kultur, land og konflikter som etniske minoritets elever i Norge i dag, kommer fra. Samfunnsfagundervisningens innhold og form kan påvirke minoritets elevenes selvverdsettelse.

Empirien viser videre hvordan verdihierarkier i samfunnet kommer til uttrykk i klasserommet, gjennom informantenes opplevelser av fordommer og stereotypier.

Funnene peker også mot hvordan relasjoner mellom lærere og elever er formet av overhengende diskurser i samfunnet, hvor vi plasserer hverandre i kategorier basert på språk, utseende og kulturelt opphav, og videre hvordan disse er formet av våre forforståelser.

Gjennomgående tyder funnene i rettighetssfæren og den solidariske sfæren at hvordan undervisningen tematiserer og aktualiserer fagstoff knyttet til det flerkulturelle samfunnet, får

konsekvenser for informantenes internalisering av identiteter og tilfredsstillelse av deres psykologiske behov som autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Kapittel 5 Oppsummerende diskusjon og konklusjon

Denne studien forsøker å besvare problemstillingen *Hvordan opplever etniske minoritetslever at deres identitet blir anerkjent? Med et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole.*

5.1 Søken etter tilhørighet og fellesskap

I kjærlighetssfæren fremkommer det at informantene har drevet, og fortsatt bedriver, et omfattende identitetsarbeid, spesielt knyttet til hvordan å forstå egen tilhørighet. De er på leit etter en identitet som oppleves som autonom, og fundert i en indre motivasjon. Gjennom informantenes refleksjoner synliggjør de at problemstillingene de har stått ovenfor er knyttet til hvordan de skal forstå seg selv i møte med jevnaldrende og det norske majoritetssamfunnet. Informantene befinner seg i dag på ulike steder med hensyn til egen selvforståelse, sin integreringsprosess, og hvordan de opplever trivsel og tilhørighet:

Informantene Diana og Tracy har utviklet en pluralistisk identitet som i mindre grad inneholder motstridende elementer, men som i større grad framstår som en integrert helhet. Informanten Nino viser gjennom sine refleksjoner at han i større grad er preget av ytre reguleringer fra familie og jevnaldrende, og at hans søken etter anerkjennelse for sin pluralistiske identitet har bidratt til indre uro og handlinger som underbygger at han har opplevd å stå i et krysspress. Videre viser det empiriske materialet at informantene Orhan, Armin og Haya har stått i mer fremtredende kamper for anerkjennelse. Orhan har i sine sonderinger knyttet til selvforståelse og tilhørighet, opplevd å kjempe for å finne sin sosiale posisjon blant ungdommer med majoritetsbakgrunn. Hans refleksjoner viser at for å oppleve anerkjennelse, og finne tilhørighet, har han måttet tilpasse seg gjennom å ta inn reguleringer og tilbakemeldinger fra omgivelsene. Flere steder i det empiriske materialet viser hans uttalelser at han i dag ikke ønsker å bli definert ut fra sin minoritetsbakgrunn, han vil selv avgjøre hvordan han opplever sin tilhørighet, og når han skal aktivisere ulike erfaringer. Dette kommer jeg tilbake til.

Informanten Haya representerer et ytterpunkt i det empiriske materialet som omhandler selvforståelse, tilhørighet og integreringsprosess. Haya opplever ingen tilhørighet til majoritetssamfunnet, og gjennom hennes refleksjoner fremkommer det at følelser av tilhørighet og fellesskap er behov hun har, som ikke blir tilfredsstilt. Som et resultat av tilbakemeldinger og reguleringer fra jevnaldrende, kjemper hun for å finne anerkjennelse for den hun er.

Samlet peker funnene i kjærlighetssfæren mot hvordan både informantene selv, og omgivelsene, forstår verden i dikotomier – hvor det fremkommer som essensielt å avgjøre hvor og hvordan tilhørigheten kulturelt skal forankres. Disse funnene støttes av tidligere forskning på feltet, som er redegjort for i kapittel 1.5.

I denne sammenhengen er det videre interessant å trekke frem at informantene Diana og Tracy, som redegjør for å ha funnet en pluralistisk identitet de langt på vei er fortrolige med i dag, og viser at de kjenner på en autonomi i forhold til når og hvordan ulike sider av deres identitet skal aktiveres, også synliggjør størst grad av trivsel av informantene. Diana og Tracy har på bakgrunn av dette utviklet selvtillit og trygghet, som er kjærlighetssfærens utviklingsmål. Dette tyder på at dersom alle sider ved en pluralistisk identitet fremstår som anerkjent, både av individet selv og av omgivelsene, kan dette lede videre mot en identitetsutvikling basert på indre motivasjon og autonom atferd.

5.2 Utvikling av selvrespekt eller usynliggjøring

Med bruk av Honneths rettighetsfare undersøkte jeg minoritetslevenes opplevelse av å kunne delta i undervisningen som likeverdige og meningsberettigede elever, med utgangspunkt i deres lovfestede rettigheter.

To av informantene viser betydningen av tverrfaglige prosjekt som Operasjon Dagsverk og Internasjonal uke. De uttrykker at disse prosjektene tilbyr et forum for å vise fram sin pluralistiske identitet og oppleve stolthet. Dette kan videre lede mot utvikling av selvrespekt, som er selvforholdet som dannes i denne sfæren.

Informantene peker her på at det varierer fra lærer til lærer i hvor stor grad de viser interesse for deres erfaringer og perspektiver. Dette stemmer med mine egne forforståelser, og mine egne erfaringer i møte med minoritets elever i klasserommet. Som lærer kan det være utfordrende å vite hvordan en skal aktualisere og vektlegge andre ståsteder og referanser. Og, jeg har ofte tenkt at jeg ikke *ser*, eller anerkjenner i stor nok grad, elever med familiær bakgrunn fra andre land eller kulturer. Jeg vil nå se nærmere på funnene i denne sfæren som fremstiller hvordan dette kan erfares av minoritetslevene i denne studien.

Uttalelsene til informantene Diana og Tracy viser hvordan opplevelser av å være usynlig i undervisningen kan forstås som fravær av anerkjennelse. Vi ser at informantene opplever at gode norskkunnskaper kan bidra til å overskygge andre sider av deres identitet, og informantene uttrykker at de dermed ikke får vist fram alle sider ved seg selv. Av dette utleder

jeg at det oppleves som av stor betydning for informantene Tracy og Diana at de blir anerkjent for deler av deres identitet knyttet til deres kulturelle bakgrunn.

Funnene i rettighetssfæren kan ses i sammenheng med Skrefsruds (2015) forskning hvor han argumenterer for at dersom andre ferdigheter og kunnskaper enn de tilhørende majoritetskulturen, ikke blir registrert eller verdsatt kan dette føre til en form for skjult assimilasjon av minoritetslevers erfaringer og perspektiver. Honneth (2008) plasserer usynliggjøringen informantene redegjør for her under krenkelse, og dette er også i tråd med Opplæringslovens §9A-4, hvor det fremkommer at alle som arbeider i skolen skal gripe inn mot krenking som for eksempel diskriminering. Funnet viser videre hvordan det å føle seg usynlig kan gi følelser av å stå utenfor fellesskapet opptrukne grenser (Welstad, 2017).

Informanten Haya redegjør for en annen type krenkelse som belyser et annet aspekt ved anerkjennelse av identitet. Med bakgrunn fra Midtøsten viser hun til opplevelser i undervisningen hvor hun føler hun blir sett på som en representant, eller talsperson, for en terroristorganisasjon fra samme område. Hun uttrykker at hun finner dette ubehagelig, og viser at hun ikke vil defineres ut fra sin bakgrunn fra Midtøsten, og at dette oppleves som stigmatisering. Jeg tolker dette som en form for krenkelse som bunner i en kategorisering og stereotypisering av hennes identitet.

Funnene ovenfor viser at hvordan minoritetslevenes erfaringer og kulturelle bakgrunn blir tilnærmet, og aktualisert i undervisningen, får betydning for minoritetslevers opplevelse av anerkjennelse av identitet, og påvirker deres utvikling av selvrespekt. De to funnene representerer slik sett to sentrale sider ved hvordan anerkjennelse av identitet skal foregå i klasserommet, men også i samfunnet, og dette vil jeg diskutere nærmere mot slutten av dette kapitlet.

5.3 Muligheter for anerkjennelse i samfunnsfagundervisningen

I den empiriske analysen fremkommer det at undervisningen i samfunnsfagene både kan bidra til anerkjennelse, eller fravær av anerkjennelse av minoritetslevers identitet.

Samlet utpeker det seg tre hovedfunn fra den solidariske sfære. Det første funnet viser at hvordan det arbeides med tema knyttet til det flerkulturelle samfunnet; som globalisering, innvandring, rasisme og internasjonale konflikter, virker inn på minoritetslevenes opplevelse av anerkjennelse av deres identitet. Samfunnsfagundervisningen kan styrke elevenes

autonomi, gjennom anerkjennelse av deres pluralistiske identitet. Dette kan foregå gjennom anerkjennelse i relasjonen lærer - elev, og gjennom aktualisering av elevers erfaringer i klasserommet.

Et annet funn jeg vil trekke fram fra denne sfæren er hvordan informantene i studien uttrykker at de i samfunnsfagundervisningen har fått kjennskap til fagstoff som har gitt dem muligheter for å begrepsfeste egne opplevelser knyttet til identitetsutvikling og integreringsprosess.

Det tredje hovedfunnet i den solidariske sfæren viser at informantene opplever at de besitter noen erfaringer som gir dem andre perspektiver og ståsteder enn majoritetslevne.

5. 4 Oppsummerende diskusjon og konklusjoner

Oppsummert viser flere funn at informantene ønsker anerkjennelse av deres identitet i samfunnsfagundervisningen, og jeg fant at informantene i overraskende stor grad var opptatte av hvordan deres tilhørighet til en annen kultur enn den norske majoritetskulturen har medført at de besitter noen andre perspektiver enn majoritetslevne. Dette kan forstås som en type annerledeshet som, om den blir aktualisert og tillagt betydning av lærere, kan innebære en positiv anerkjennelse av minoritetslevnes identitet.

Informanten Orhans utsagn, som har blitt tittelen på denne studien, fremhever dette: *Det andre må lese for å forstå, det har jeg levd.* Med denne tittelen ønsker jeg å fremheve hvordan minoritetslevne besitter noen perspektiver og erfaringer som er sentrale aspekter ved deres pluralistiske identitet, og som de ønsker å bli anerkjent for i intersubjektive relasjoner med andre. Samtidig er det viktig å påpeke at i anerkjennelse av erfaringer knyttet til kulturell bakgrunn i undervisningen finnes det flere dilemmaer, noe som dette materialet også viser.

Ovenfor viste jeg hvordan usynliggjøring og kategorisering av minoritetslever i klasserommet kan forstås som krenkelse som påvirker deres selvrespekt. For å belyse kompleksiteten i anerkjennelsens praksiser, vil jeg nå diskutere dette.

Å overse, eller ikke aktualisere minoritetslevers perspektiver i undervisningen kan, som vist, lede til følelser av usynliggjøring og krenkelse. Det empiriske materialet viser imidlertid at minoritetslevne ønsker å føle på tilhørighet og fellesskap med majoriteten i samfunnet. Informanten Haya opplever å mangle tilhørighet, både på skolen og i det norske storsamfunnet. Hun gir uttrykk for et ønske om å innlemmes i fellesskapet, og forklarer at hun er på leit etter et sted hun kan finne trivsel og samhörighet. Disse opplevelsene, sammen med hennes erfaringer om stereotypisering og kategorisering i klasserommet, kan illustrere

hvordan minoritets elever kan bli fortolket av majoriteten, både i skolen og av storsamfunnet. Underliggende her er fortolkningsrammer som har forgreininger til Saids orientalisme, og Gullestads likhetsideologi, og de tydeliggjør hvordan en andregjøring av minoritets elever kan komme til uttrykk.

Kompleksiteten kan videre illustreres av informanten Orhans uttalelser i kjærlighetssfæren om at han ikke ønsker å bli definert ut i fra kulturell bakgrunn, samtidig som han i samtaler om samfunnsfagundervisningen, fremstilt i den solidariske sfære, også gir uttrykk for at han mener at han besitter noen erfaringer og perspektiver som gir ham visse kompetanser og forståelser. Dette kan indikere at han ønsker aksept og anerkjennelse for å være en del av majoriteten, og videre at han selv vil avgjøre når han ønsker å aktivere sine ulike erfaringer.

De sammensatte dilemmaene i anerkjennelsens praksiser blir også synlige med hvordan informantene Tracy og Diana, som uttrykker å ha funnet pluralistiske identiteter og har utviklet et mer avklart forhold til sin selvforståelse og tilhørighet i relasjon til jevnaldrende og familie, opplever å bli krenket gjennom usynliggjøring i klasserommet, dersom de ikke blir anerkjent for alle sider av sin identitet. Det er grunn til å tro at deres motivasjon for videre identitetsutvikling som elever blir påvirket av disse opplevelsene.

Oppsummert konkluderer jeg med at denne studien har vist at minoritets elever ønsker anerkjennelse av sine pluralistiske identiteter. Dette innebærer at selv om de ønsker anerkjennelse av sine flerkulturelle perspektiver og erfaringer, vil de ikke defineres ut i fra disse, og videre vil de selv avgjøre når disse skal aktualiseres. Minoritets elevene søker en balanse i sine identiteter som kombinerer deres kvaliteter, og kan tilby dem følelser av tilhørighet og trivsel. Deres sonderinger omkring egen selvforståelse kan videre tyde på at de opplever at omgivelsene forventer at de har avklart sitt eget forhold og tilhørighet til kategoriene majoritet – minoritet, og videre kanskje også forventer dette av seg selv.

Til slutt viser denne studien at hvordan det arbeides med tema knyttet til det flerkulturelle samfunnet i samfunnsfagundervisningen, har betydning for hvordan minoritets elever opplever anerkjennelse av deres identitet. Dette tyder på at det finnes muligheter i samfunnsfagene for å utvikle alle elevers forståelse, holdninger og perspektiver, noe som på sikt kan føre til at flere elever i skolen opplever anerkjennelse av deres identitet, og kjenner seg som en del av et mangfoldig fellesskap.

Kapittel 6 Implikasjoner

Funnene i denne undersøkelsen leder videre mot noen didaktiske implikasjoner og spørsmål. Jeg vil i dette avsluttende kapitlet diskutere videre hvordan anerkjennelse av minoritets elever i skolen kan komme til uttrykk.

Ett funn i denne studien er hvordan informantene har brukt tid i oppveksten på søken etter tilhørighet og fellesskap. Et annet funn er at noen av informantene har følt seg usynliggjort, eller stigmatisert i undervisningen.

Dette strider mot opplæringens formål om å tilby barn og unge del i et sosialt, faglig og kulturelt fellesskap og samtidig gi grunnlag for individuell vekst. Videre er individuelt tilpasset og likeverdig opplæring et overordnet prinsipp i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Westrheim (2017) peker imidlertid på at minoritets elever som har andre læreforutsetninger, språklig, kulturelt og sosialt, ikke får likeverdig utdanning når utdanningssystemet forutsetter at alle er like. Hvordan kan skolen og lærere anerkjenne elevers ulikhet, og samtidig la de bli en del av fellesskapet?

6.1 Mangfoldskompetanse

Skrefsrud argumenterer for hvordan lærere kan utvikle en mangfoldskompetanse som innebærer kunnskap, ferdigheter og holdninger. For det første, kan tilpasset opplæring innebære en differensiering som tar hensyn til elevers pluralistiske identiteter og deres dynamiske tilhørigheter og erfaringer. Aktualisering av erfaringer fra elevenes livsverden kan videre fungere som motivasjon for videre kobling opp mot fagbegreper. For det andre kan lærere og skoler å innarbeide rutiner for anerkjennende opplæring. (Skrefsrud, 2018, s. 31). Dette handler slik jeg forstår det, om hvordan man praktisk tilnærmer seg mangfold i tematiseringen av undervisningsstoffet, hvordan man samtaler med elevene og om hvordan man strukturerer undervisningen. Videre er det slik at mangfoldet i samfunnet må aktualiseres i undervisningen, uavhengig om man har minoritets elever i klasserommet eller ikke. Utvidelse av elevers perspektiver er av stor betydning for at alle elever skal utvikle seg til å bli selvstendige medborgere.

Den tredje komponenten i læreres mangfoldskompetanse, omhandler læreres holdninger i møte med en heterogen elevgruppe (ibid.). Dette handler om en aktiv bevissthet hos lærere om hvordan samfunnsmessige strukturer og fortolkningsrammer legger føringer for hvordan

minoritetslevers identiteter kan komme til uttrykk i klasserommet, og om hvordan vi selv, som majoritetslærere, i like stor grad er preget av disse strukturene.

Multikulturell pedagogikk har noen likheter med Skrefsruds forslag til utvikling av mangfoldskompetanse. Banks (2009) foreslår at vi endrer pedagogisk praksis og undersøker eksisterende skolekultur for å aktualisere likeverdige forhold i skolen for alle elever. Noen av Banks forslag er at lærere kan benytte et integrert innhold i undervisningen gjennom å anvende eksempler og innhold som responderer mangfoldet i samfunnet slik at elever fra ulike rasemessige, kulturelle, sosiale grupper og kjønn kan relatere seg til innholdet. Dette kan bidra til at minoritetsgruppers historier blir integrert i storsamfunnets fortellinger. Videre kan lærere sammen med elever utforske hvordan kunnskap blir produsert, for eksempel ved å undersøke ikke uttalte antakelser og synspunkter om blant annet etnisitet og sosial klasse (ibid.).

Som vist tidligere i oppgaven er mange tema og kompetansemål i samfunnsfagene spesielt godt egnet til å arbeide med holdningsendringer, og redusering av fordommer og stereotyper. Mangfold eller pluralitet i perspektiver og identiteter kan bringes inn som et underliggende tematisk fokus i arbeid med flere kompetansemål. Dette kan bidra til en opplæring i aksept og verdsettelse av ulikhet, som videre over tid kan bidra til holdningsendringer.

6.2 Tilnærming til anerkjennelse

Når vi som lærere skal undervise mangfoldige elevgrupper er det også en fare for at vi kan tillegge for mye vekt på minoritetslevers kulturelle bakgrunn, i våre forsøk på å anerkjenne deres identiteter. Å være minoritetselev er, som nevnt flere ganger tidligere, bare en del av ungdommers identitet.

Det er problematisk hvis lærere forventer eller tar utgangspunkt i at minoritetslever skal fungere som representanter for kulturelt mangfold i klasserommet. Mens noen elever, som redegjort for i denne studien, kan oppfatte det å bidra med sine perspektiver og erfaringer som et tegn på anerkjennelse, kan det for andre elever oppleves som en form for andregjøring (Røthing, 2017, s.101).

En slik andregjøring kan oppleves som om man låser minoritetslevers pluralistiske identitet til deres kulturelle bakgrunn, og ikke åpne opp for at eleven også bringer med seg sine individuelle erfaringer som ikke er knyttet til opphavskultur. Vi må unngå å gjøre elever med minoritetsbakgrunn til representanter for en gruppe (ibid.)

Videre er minoritetselever, for eksempel som i denne studien med familiær bakgrunn fra Midtøsten og Afrika, ikke en ensartet gruppe. Jeg ønsker ikke å argumentere for at de skal bli kategorisert som «like», i den forstand at de er ulike etniske norske ungdommer. Likevel mener jeg at de kan besitte noen erfaringer som kan representere en innsikt i pluralistiske perspektiver for alle elever.

Lidén (2001) er opptatt av hvordan minoritetselever kan ha opparbeidet seg forståelser av ulike fortolkningsrammer gjennom deres vekslning mellom å være «innenfor» og «utenfor» felleskap. Dette kan gi dem en sosial kompetanse i å aktualisere ulike deler av sin pluralistiske identitet avhengig av kontekster og relasjoner, og dette kan anvendes som et utgangspunkt for diskusjoner om identitet og tilhørighet (ibid., s.79).

6.3 Mangfoldsbegrepet

Flere forskere (Biseth, 2012, Røthing, 2017, Gullestad, 1989) peker på at det norske samfunnet ofte anvender mangfoldsbegrepet i relasjon til kulturen til ikke-europeiske innvandrere, og at det forekommer en mangel av diskusjon om andre former for mangfold i samfunnet. Samfunnets pluralisme knyttet til religion, kjønn, rase og seksualitet blir overskygget at et mangfoldsbegrep som assosieres med mennesker som ser annerledes ut enn majoriteten (Gullestad, 1989 i Biseth, 2012).

Biseth mener vi må diskutere sammenhengen mellom mangfold og demokrati, og dette ser jeg som fruktbart for fokuset i denne studien og denne videre diskusjonen om didaktiske implikasjoner om anerkjennelse. Gjennom å aktualisere mangfold i klasserommet på en respektfull måte, kan elevene lære grunnleggende demokratiske egenskaper (Biseth, 2012, s. 245).

Skolens innhold og virksomhet har, og skal ha, tette forbindelser til storsamfunnet. Et mer heterogent samfunn krever at skolen gjenspeiler og anerkjenner mangfoldet, men også at skolen tematiserer og aktualiserer eksisterende utfordringer.

Engen peker på hvordan vi må lære oss å akseptere at vi ikke er enige i alt, og at vi kan ha noen ulike verdier. Skolens innhold må i større grad må ta utgangspunkt i et verdimangfold, og en erkjennelse av et kun et begrenset verdifelleskap er mulig. Dette kan bidra til at flere elever opplever en verdibekreftelse i skolen, og verdiene kan fungerer identitetsskapende, samtidig som de kan bidra til at alle elever kan oppleve en verdimesig perspektivutvidelse (Engen, 1994, s.161)

6.4 Mangfold og demokrati

Biseth argumenterer for at vi må se sammenhengen mellom mangfold og demokrati, og at vi kan bruke flerkulturalitet som demokratisk ressurs i skolen. Hun støtter seg på Biesta (2006) som argumenterer for at vi blir til som mennesker i en samhandling med andre, hvor forskjellighet og mangfold er kjennetegn. Gjennom denne samhandlingen kan elever lære demokratiske dyder og egenskaper (Biesta 2006 i Biseth, 2012, s. 245). Deliberasjon mellom elever med ulike ståsteder har en demokratisk funksjon.

Om minoritets elever skal bli en del av skolefellesskapet og oppleve anerkjennelse for sine identiteter i undervisningen, kan ikke skolen bygge sin virksomhet rundt verdier, kunnskaper og ferdigheter som ikke bidrar til gjenkjennelse, eller ikke oppleves som aktuelle for minoritets elevene (Engen, 1994). Når elever som er født i Norge, men har foreldre fra et annet land, føler seg annerledes og strever for å avklare sin identitet og tilhørighet, tyder det på at rammene for hva som må være felles for fellesskapet er for trange.

Kapittel 7 Avsluttende betraktninger

I denne studien har jeg undersøkt hvordan etniske minoritetslevers opplever at deres identitet blir anerkjent, med et spesielt fokus på samfunnsfagundervisningen i videregående skole.

Mine forforståelser og antakelser har preget min inngang til denne studien, og noen av disse har jeg fått bekreftet. Likevel vil jeg fremheve at informantenes identitetsarbeid knyttet til deres søken etter tilhørighet var mer fremtredende, enn jeg på forhånd hadde forventet.

Gjennom denne studien har jeg utviklet større bevissthet om samfunnsfagernes rolle og ansvar for å anerkjenne ulike identiteter og perspektiver i undervisningen. Jeg har videre blitt mer oppmerksom på hvordan majoritetens fortolkningsrammer kan influere undervisningen i klasserommet.

Denne studiens målsetning har vært å løfte frem minoritetslevenes stemmer, og utvikle innsikt i deres erfaringer og forståelser. Studien tar utgangspunkt i kvalitative dybdeintervjuer med seks informanter, og kan slik sett ikke generaliseres utover datamaterialets rammer.

Likevel mener jeg det er viktig å lytte til informantenes uttalelser, og se disse i sammenheng med videre utvikling av den flerkulturelle skolen og samfunnet.

Underveis i forskningsprosessen tok jeg meg selv i å lure på om det var slik at muslimene i studien hadde andre erfaringer med anerkjennelse av identitet enn de andre informantene? I ettertid ser jeg at livssyn kunne vært et tema det hadde vært interessant å utforske enda grundigere. Dette kan være et interessant spørsmål å forfølge for videre forskning.

Videre kan funnene fra denne studien komplementeres med en kvantitativ undersøkelse med et større utvalg av informanter, og en implementering av flere variabler som kunne bidratt til å analysere trender og identifisere utdanningspolitiske tiltak.

Litteratur

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2002-2003). *Regjeringen.no*. Hentet fra St.mld. nr. 40 (2002 -2003) Nedbygging av funksjonshemmende barrierer: https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-40-2002-2003-/id197129/sec5?q=likeverdigg%20oppl%c3%a6ring#match_0
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (Red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (ss. 9-32). Seattle: University of Washington.
- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. (St.Meld.6 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Berry, J., Phinney, J., & Vedder, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition Acculturation, Identity, and Adaption Across National Contexts*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., publishers.
- Biseth, H. (2012). Flerkulturalitet som en demokratisk ressurs: teoretiske perspektiver og praktiske implikasjoner. I K. L. Berge, & J. H. Stray (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (ss. 234-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in Education, Society and Culture* (6. utg.). London: Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry Vol.11(4)*, ss. 227-268. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Døving, C. A. (2009). *Integrering Teori og empiri*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Engen, T. O. (1994). Integrerende sosialisering i majoritetens skole? I T. O. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen, & G. Standnes, *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i videregående skole* (ss. 145-170). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, T. H. (2010). *Samfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sørheim, T. A. (2003). *Kulturforskjeller i praksis Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet Ungdom og kriser*. Viborg: Hans Reitzels forlag.
- Fangen, K. (1997). *Fra erfaringsnær til kritisk Fortolkning som samfunnsvitenskapelig utfordring*. Oslo: Institutt for sosiologi Universitetet i Oslo.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den multikulturelle skole - integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2001). Likhetens grenser. I M. E. Lien, L. Hilde, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (ss. 32-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). Om å være både norsk og "farget". *Nytt Norsk Tidsskrift Vol 19(2)*, ss. 155-175. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2002/02/om_a_vere_bade_norsk_og_farget

- Haugdal, R. (2013). *Kulturelt mangfold i skolen - ressurs eller problem?* (Masteroppgave), NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2442450>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse Om de sosiale konflikters moralske grammatikk*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Jakobsen, K. (2002). Innledende essay. I P. Bourdieu, *Distinksjonen En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax forlag AS .
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole En kvalitativ studie av forståelsen av inkludering uttrykt i styringsdokumenter og blant lærere*. (Doktoravhandling, Universitetet i Agder). Hentet fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/281941>
- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap Fagdidaktisk innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006, 08 01). *Lovdata*. Hentet fra Forskrift til opplæringslova: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. Oslo: (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I M. E. Lien, H. Lidén, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (ss. 68-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, B. B. (2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/sec1>
- Nørgaard, B. (2005). Axel Honneth og en teori om anerkendelse. *Tidsskrift for Socialpædagogik*(16). Hentet fra <http://socialpaedagogik.dk/assets/britta-nørgaard---axel-honneth-og-en-teori-om-ankendelse---tfs-2005.pdf>
- Opplæringsloven. (1998a). *Formålet med opplæringa*. §1-1. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-1>
- Opplæringsloven. (1998b). *Tilpassa opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringsloven. (1998c). *Retten til et trygt og godt skolemiljø*. §9A-2. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Opplæringsloven. (1998d). *Innhold og vurdering i videregående opplæring*. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-4>
- Osler, A., & Lybaek, L. (2014). Educating ´the new Norwegian we: an examination of national and cosmopolitan education policy discourses in the context of extremism and Islamophobia. *Oxford Review of Education*, 40:5, ss. 543-566. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2014.946896>
- Phil, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax forlag.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On Assimilating Identities to the Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization and Integrity within Cultures. I M. R. Leary, & J. P. Tangney (Red.), *Handbook of Self and Identity* (ss. 253-272). New York: The Guilford Press.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Gyldendal Damm AS.
- Said, E. W. (2004). *Orientalisme Vestlige oppfatninger av Orienten*. Otta: J.W Cappelens Forlag AS.
- Saloe, L. (2017). *Identitet og tilhørighet Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Schjetne, E. (2018). Forståelse av mening som mangfoldskompetanse. I E. Schjetne, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (ss. 112-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schjetne, E., & Skrefsrud, T.-A. (2018). Mangfoldig skole - bred kompetanse. I E. Schjetne, & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (ss. 11-20). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skrefsrud, T. A. (2018). Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole. I E. Schjetne, & T. A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (ss. 22-35). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skrefsrud, T.-A. (2015). Tilpasset opplæring i det flerkulturelle klasserom. *Bedre Skole nr.1*, ss. 28-32. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/files/pdf-av-bedre-skole/2015/bedre-skole-1-2015.pdf>
- Solhaug, T., & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet Demokratiet i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solhaug, T., & Osler, A. (2017). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Torbjørnsrud, B. (2001). *Orientalisme; et innledende essay i Orientalismen av Edward Said*. Oslo: Bokklubbenes kulturbibliotek.
- Turen, T. (2000). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet . (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanverket*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra [udir.no](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf): https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Tilpasset opplæring - inkludering og fellesskap*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Vike, H., Lidén, H., & Lien, M. (2001). Likhetens virkeligheter. I M. E. Lien, H. Lidén, & H. Vike (Red.), *Likhetens paradokser Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (ss. 11-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Welstad, T. (2014). Elevenes faglige utdanning og menneskelige utvikling i skolen - Rettslige utfordringer og praktiske dilemmaer. I K. Westrheim, & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (ss. 119-148). Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (2014). Kompetanse for mangfold Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge. I K. Westrheim, & A. Tolo (Red.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedleggliste:

Vedlegg A: Intervjuguide

Vedlegg B: Informasjonsskriv til elever

Vedlegg C: Informasjonsskriv til avdelingsledere ved v.g. skole

Vedlegg A

Intervjuguide

Intervjuguide

Tema: Livshistorie – skolebakgrunn – skolesituasjon i dag

- Fortell om deg selv, din bakgrunn, familie og skolesituasjon i dag.
- Alder, opprinnelsesland, foreldre, søsken, botid i Norge, skolesituasjon – hvorfor valg av skole/programområde.
- Fritidsinteresser og vennskap
- Språk
- Livssyn

Tema: Tilhørighet – fellesskap – integrering

- Hvordan vil du beskrive deg selv i samfunnet? Integrering, tilhørighet
- Hvordan vil du beskrive din tilhørighet til klassen din, til skolen, og til ulike grupperinger på skolen? Venner/russekkull m.m.
- Hvordan tror du at fritida di (deltakelse i fritidsinteresser og samvær med jevnaldrende) har eller ikke har, påvirkning på din trivsel?

Tema: Undervisning i samfunnsfagene - skole

- Opplever du at din bakgrunn (de erfaringene du har gjort deg og har med deg) er relevant og viktige i samfunnsfagundervisningen?
- Hvor viktig er det for deg at skolen, lærere og medelever kjenner til din bakgrunn og erfaringer?
- Hvor viktig er det for deg at skolen og lærere synliggjør/løfter fram dine erfaringer, din kunnskap, din historie i undervisningssammenheng?
- Hvordan opplever du at lærerne, og skolen som helhet, legger til rette for at du kan få bruke din bakgrunn og dine erfaringer? I samfunnsfagundervisningen, i skolen som helhet.
- Hvordan opplever du at lærere/skolen tar opp temaer som gjelder globalisering, flerkulturelt samfunn, rasisme, mangfold og identitet m.m.?
- Hva er dine tanker rundt din deltakelse i undervisningen? (muntlig deltakelse, klassediskusjoner, gruppearbeid, presentasjoner)
- Finnes det noe i fagstoffet om identitet, globalisering eller det flerkulturelle samfunnet e.l. som du synes er relevant for deg, personlig?

Tema: Mestring

- Hvilke språk behersker du?
- Hvor mye tror du språk har å si i forhold til integrering, og mestring i skolen?
- Hvordan opplever du at du mestrer fagene på skolen?
- Hvordan opplever du at du mestrer det sosiale livet på skolen?
- Opplever du at det er viktig for foreldrene dine at du skal lykkes i skolen?

Framtid

- Hvordan ser du for deg framtida di? (familie, tilhørighet, deltakelse, arbeidsliv og samfunnsliv)
- Er kunnskapene du har lært på skolen nyttig å ha med seg videre i livet?

Vedlegg B

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt

Hei.

Navnet mitt er Ann Kristin Aune Winn, og jeg er til daglig lærer ved Levanger videregående skole, men har nå studiepermisjon for å skrive en master i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU.

Jeg har fått navnet ditt fra avdelingsleder ved språk- og samfunnsfag, og henvender meg til deg for å høre om du kunne tenke deg å delta i mitt forskningsprosjekt.

Masterprosjektet mitt omhandler elever med minoritetsbakgrunn sine erfaringer i undervisningssituasjoner i videregående skole.

Arbeidsproblemstillingen min er: Hvordan opplever etniske minoritets elever at deres erfaringer, verdier og kunnskap blir anerkjent og gjort relevant i (samfunnsfag-)undervisningen?

Om du kan tenke deg å delta vil jeg gjerne gjennomføre et personlig intervju med deg med varighet på ca 1-1,5 time.

Jeg ønsker å intervju ca. 6 elever. Alle opplysninger vil behandles konfidensielt og ingen personopplysninger vil fremkomme i den endelige oppgaven. Prosjektet følger NTNUs etiske forskerstandard. Du vil få mer informasjon om dine rettigheter og må skrive under på et samtykkeskjema.

Ønsker du mer muntlig eller skriftlig informasjon om prosjektet før du bestemmer deg for å delta, er det bare å ta kontakt!

Håper å høre fra deg!

Vennlig hilsen

Ann Kristin Aune Winn

Masterstudent i samfunnsfagdidaktikk, NTNU

Lærer i samfunnsfaglige fag ved Levanger videregående skole

Mob:

Vedlegg C

Henvendelse til avdelingsleder ved videregående skole

Hei.

Mitt navn er Ann Kristin Aune Winn og jeg henvender meg til deg i første omgang for å høre om dere ved videregående skole kan være behjelpelig med å finne forskningsdeltakere til mitt masterprosjekt.

Jeg er for tiden 2. års masterstudent i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU, men er til vanlig fast ansatt som lærer i samfunnsfaglige fag ved Levanger videregående skole.

Jeg er på utkikk etter etniske minoritets elever, gjerne elever som går vg2 eller vg3, og som har ett eller flere samfunnsfaglige programfag, som for eksempel sosiologi og sosialantropologi, eller politikk og menneskerettigheter. Jeg er interessert i både elever som har innvandret selv, eller som har foreldre som har innvandret.

Min foreløpige problemstilling er: **Hvordan opplever etniske minoritets elever at deres perspektiv blir løftet fram/anerkjent i skolen? Hvordan blir deres identitet, erfaringer, etnisitet og verdier synlig/verdsatt/anerkjent i undervisningen?**

Dersom dere har elever som passer inn under mine utvalgs kriterier, og dere som skole tillater det, vil jeg gjerne kontakte elevene og forhøre meg om de ønsker å delta i forskningsprosjektet.

Jeg ønsker å gjennomføre personlige intervju med enkelte elever med en varighet på ca. 1 – 1,5 time.

Aktuelle elever vil få et informasjonsskriv om prosjektet og videre skrive under på en mer formell avtale der deres rettigheter m.m. framgår.

Prosjektet vil følge NTNUs interne rutiner for datasikkerhet og er meldt inn og godkjent av NSD, Personvernombudet for forskning. Dette innebærer blant annet at alle personopplysninger behandles konfidensielt og at forskningsdeltakere anonymiseres i den endelige oppgaven.

I tillegg til deres skole ønsker jeg videre å hente forskningsdeltakere fra to andre videregående skoler. Til sammen ca. 6-8 elever, det vil si ca. 2-3 elever fra hver skole.

Ta gjerne kontakt dersom du/dere har flere spørsmål angående prosjektet.

Jeg håper å høre fra dere.

Vennlig hilsen

Ann Kristin Aune Winn