

Benedicte Bjønnes Gilberg
Line Mari Andreassen

“Hvordan skal jeg være - med de folka her?”

En kvalitativ studie om sju ungdommers
erfaringer av å leve som krysskulturelle i Norge

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Carla Chinga-Ramirez

Desember 2023

Benedicte Bjønnes Gilberg
Line Mari Andreassen

“Hvordan skal jeg være - med de folka her?”

En kvalitativ studie om sju ungdommers erfaringer av å leve som krysskulturelle i Norge

Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Veileder: Carla Chinga-Ramirez
Desember 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke sju ungdommers erfaringer av å leve som krysskulturelle i Norge i dag. Problemstillingen for oppgaven er; "Hvordan erfarer sju ungdommer å leve som krysskulturelle i Norge?". Gjennom kvalitative intervjuer har vi undersøkt problemstillingen og vi har benyttet oss av tematisk analyse, med en induktiv tilnærming, for å løfte deltakernes erfaringer. Vi presenterer studiens funn i lys av teori om kulturell identitet, tilhørighet, anerkjennelse og utenforskap. Studien vår beskriver hvordan kulturell identitet gjøres i samspill med omgivelsene, samt viktigheten av å forstå og bli forstått i skolen for å erfare tilhørighet.

Det første hovedfunnet fra studien beskriver deltakernes erfaringer av å gjøre ulike former for kulturell identitet på et kontinuum fra en beskrivende til en dynamisk forståelse. Noen av deltakerne lener seg mot en ren-identitet, andre mot en bindestreksidentitet og noen mot hybrid/kreolsk identitet. Ungdommene beskriver videre erfaringer av å finne balanse som krysskulturell, der de gjør ulike former for kulturell identitet, i samspill med sine omgivelser. De deler erfaringer av å få en tilskrevet identitet, balansere ulike krav og forventninger og ved å være synlig annerledes. Deltakernes kulturelle identitet formes ut fra handlingsrommet de erfarer med sine omgivelser, som i denne studien er det norske samfunnet, lokale omgivelser, familie, venner og skolekonteksten. Det andre hovedfunnet beskriver hvordan deltakerne forstår og blir forstått i skolehverdagen, der de deler erfaringer av anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap. Der ungdommene erfarer anerkjennelse og tilhørighet, vektlegger de å dele forståelsesgrunnlag med andre krysskulturelle, samt positiv oppmerksomhet for deres kulturelle bakgrunner blant etnisk norske medelever og lærere. Der ungdommene erfarer utenforskap, deler de erfaringer av å besitte ulike forståelsesrammer i møte med skolen, noe som medfører erfaringer av å føle seg misforstått, samt mangle relevant kunnskap i undervisningen. Ungdommene deler videre erfaringer av å bli synliggjort som annerledes på negative måter, som medfører at de kan plassere seg utenfor skolens fellesskap.

I lys av studiens funn, konkluderer vi studien vår med hvordan kulturell identitet gjøres i samspill med omgivelsene, og at det derfor er viktig hvordan skolen og samfunnet for øvrig har økt innsikt i at kulturell identitet kan gjøres på mange ulike måter. Lærere bør kunne ha en bevissthet om at krysskulturell ungdom kan skape en kulturell identitet gjennom flere muligheter, og ikke bare én form. Skolen har et stort ansvar når det kommer til å anerkjenne krysskulturelle elevers ulike sider i skolehverdagen, for å gi dem rom til å utvikle sine ulike identiteter, samt erfaringer av å tilhøre fellesskapet.

Skolen som system må arbeide for å anerkjenne ulikheter, inkludere og skape et fellesskap der alle barn og unge, uavhengig av ulike forutsetninger, hører til. Med et spesialpedagogisk blikk i møte med krysskulturell ungdom argumenterer vi også for viktigheten av et åpent blikk som favner bredt, og fokuserer på å videreutvikle det helhetlige systemet gjennom økt kompetanse, bevisstgjøring og inkludering, fremfor enkeltindividene som befinner seg i det.

Abstract

The purpose of this study is to examine and investigate the experiences of seven young adults on the matter of living as cross-cultural youths in Norway today. Our thesis statement poses the question: «How do seven young adults experience living as cross-cultural in Norway?». Through qualitative interviews, we have examined our research question and employed a thematic analysis, with an inductive approach, to lift the participants' experiences. We present the study's findings considering theories about cultural identity, belonging, recognition, and alienation. Our study describes how cultural identity forms in interaction with its environment, and additionally also the importance of understanding and being understood in school to feel a sense of belonging.

Our first main finding depicts the participants' experiences, by doing various forms of cultural identities on a continuum from a descriptive to a dynamic comprehension. Some of the participants lean towards a pure-identity, others towards a hyphenated identity and some towards a hybrid identity. Furthermore, the youths describe experiences by balancing as cross-cultural, where they make different forms of cultural identities, in interaction with their environment. They share experiences about their attributed identities, the balance between different demands and expectations by being visibly different. The participants' cultural identity forms from the latitude they experience together with their environment, which in this study consists of the Norwegian society, local environment, family, friends, and school context. Moreover, our second main finding depicts how the participants understand and are understood in their everyday school life, where they share experiences by recognition, belonging and alienation. When the youths experience recognition and belonging, they emphasize by sharing a basis of understanding with other cross-cultural youths, as well as positive attention for their cultural backgrounds among ethnic Norwegian pupils and teachers. When the young adults experience alienation, they share experiences by possessing various frameworks of understanding in meeting with school, something that entails experiences of feeling misunderstood, as well as missing relevant knowledge in school. Furthermore, they share their experiences of being seen as different in a negative way, which leads to them placing themselves outside of the community in school.

Considering the study's findings, we conclude how cultural identity forms in interaction with its environment, and thus the importance of how school and society requires an increased insight into how cultural identity can exist in numerous ways. Teachers should have an awareness of cross-cultural youths, and how they can

create a cultural identity through different opportunities, not only in one form. School has a responsibility when it comes to recognizing cross-cultural youths' different perspectives in everyday school life, and to give them room to explore and develop their own identities, as well as getting experiences about belonging in a community. School as a system needs to work to acknowledge differences, include and create a community where every child and young adults, regardless of different expectations, belong. Through a lens of special needs pedagogy, in the face of cross-cultural youth, we additionally argue about the importance of an open mind that embraces and focuses on conveying the comprehensive system through increased experience, awareness and inclusion, rather than the individuals that exist in it.

Forord

Å skrive master har vært en lang, lærerik, krevende og engasjerende prosess. Det har virkelig vært en reise, der vi har lært mye om oss selv, samfunnet vi lever i, forskningsfeltet og krysskulturalitet. Vi er takknemlige for å ha delt denne reisen, og for at vi nå leverer et forskningsbidrag vi opplever som svært viktig, spennende og relevant for samfunnet vårt - og ikke minst skolen.

Som spesialpedagoger og lærere i 2023 tar vi med oss et stort og viktig samfunnsoppdrag inn i skolen - å anerkjenne mangfold og gi rom for tilhørighet, der barn og unge får ta med seg alle sine mangfoldige sider, i møte med skolen. Dette oppdraget vil være svært viktig for å kunne fortsette å bygge et varmt, raust og inkluderende samfunn, for de kommende generasjonene. Håper vårt forskningsbidrag kan gi inspirasjon, nytte og økt innsikt for et felt som er viktig å satse på.

Vi vil spesielt takke ungdommene som deltok i studien vår. Takk for at dere har delt, vært åpne, ærlige, reflekterte og undrende i møte med tematikken. Det er dere som har skapt grunnlaget for denne oppgaven, noe vi håper skinner gjennom for alle som leser. Det er deres stemmer vi har ønsket å løfte frem og vi håper dere blir lyttet til.

Videre må vi rette en stor takk til veilederen vår, Carla Chinga Ramirez. Ingen ord kan beskrive hvor mye vi har verdsatt å samarbeide med deg og hvor oppløftende og motiverende du har vært. Tusen takk for at du har delt din tid, dine gode råd, refleksjoner, og ikke minst - ditt engasjement for tematikken. Så vil vi selvfølgelig takke hverandre! Tenk at vi har skrevet masteroppgave sammen over lengre tid, i tillegg til å være samboere, uten at det har gått løs på vennskapet vårt. Takk for gode og interessante diskusjoner, både spontane og planlagte. Takk for oppmuntringer, pep-talks, klagestunder og forståelse! Takk for et godt samarbeid!

Takk til venner og familie for all god støtte og hjelp gjennom denne prosessen. Vi setter så stor pris på dere. Spesielt takk til dere som har lest korrektur. Takk for meldinger, spørsmål, forståelse, tålmodighet og omtanke. Gleder oss til mer tid sammen igjen og fullt fokus på det som betyr aller mest i livet.

Nå lener vi oss tilbake og legger masteren på hylla for denne gang. Håper den kan inspirere, engasjere og gi økt innsikt.

God lesing

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	3
1.1 BEGREPSAVKLARING	5
1.1.1 Kultur.....	5
1.1.2 Identitet.....	6
1.1.3 Krysskulturell ungdom.....	7
1.1.4 Anerkjennelse.....	8
1.1.5 Inkludering.....	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG OPPGAVENS STRUKTUR	9
2.0 METODE	11
2.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	11
2.2 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	11
2.3 KVALITATIVT INTERVJU.....	12
2.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	12
2.4.1 Utvalg.....	13
2.4.2 Rekruttering av deltakere.....	14
2.4.3 Presentasjon av deltakerne.....	14
2.4.4 Utforming av intervjuguide.....	16
2.4.5 Pilotintervju.....	17
2.4.6 Forberedelse og gjennomføring av intervju.....	18
2.4.7 Transkribering av intervjuene.....	19
2.5 ANALYSEPROSESSEN.....	19
2.5.1 Vår reise: Endring av tematikk.....	20
2.5.2 Tematisk analyse.....	20
2.5.4 Presentasjon av temaene.....	23
2.6 FORSKERENS POSISJON I FORSKNINGSPROSESSEN	24
2.7 ETISKE HENSYN OG REFLEKSJONER	25
2.8 STUDIENS KVALITET	27
3.0 TEORI	30
3.1 KUNNSKAPSOVERSIKT.....	30
3.1.1 Krysskulturell ungdom og kulturell identitet.....	31
3.1.2 Inkludering, anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap i skolen.....	32
3.2 SAMFUNNSENDRINGER	35
3.2.1 Globalisering	35
3.2.2 Mangfold og supermangfold.....	36
3.2.3 Transnasjonalisme.....	36
3.3 IDENTITET	37
3.3.1 Kulturell identitet.....	38
3.3.2 Kulturelle referanserammer	39
3.3.3 Ungdom og kulturell identitet.....	40
3.3.4 Beskrivende.....	41
3.3.5 Mellom.....	42

3.3.6 Dynamisk.....	44
3.3.7 Balansekunst og krysspress.....	46
3.4 KRYSSKULTURELL UNGDOM I EN SKOLEKONTEKST.....	47
3.4.1 Tilhørighet og utenforskap i skolen.....	48
3.4.2 Skolens kunnskapskrav og ulike forståelsesgrunnlag.....	49
3.4.3 Å bli synliggjort som annerledes.....	50
3.4.4 Spesialpedagogikk i møte med krysskulturalitet.....	51
4.0 Å FINNE BALANSE SOM KRYSSKULTURELL - ULIKE FORMER FOR KULTURELL IDENTITET.....	53
4.1 ULIKE FORMER FOR KULTURELL IDENTITET.....	53
4.1.1 Ren identitet.....	54
4.1.2 Bindestreksidentitet.....	56
4.1.3 Hybrid identitet.....	57
4.2 KULTURELL IDENTITET I SAMSPILL MED OMGIVELSENE.....	60
4.2.1 En tilskrevet identitet.....	61
4.2.2 Ulike krav og forventninger.....	63
4.2.3 Synlig annerledeshet.....	66
5.0 Å FORSTÅ OG BLI FORSTÅTT I SKOLEHVERDAGEN - ERFARINGER AV ANERKJENNELSE, TILHØRIGHET OG UTENFORSKAP.....	69
5.1 ERFARINGER AV ANERKJENNELSE OG TILHØRIGHET I SKOLEN.....	69
5.1.1 Å dele forståelsesgrunnlag.....	70
5.1.2 Anerkjennelse av mangfold - positiv nysgjerrighet.....	72
5.2 ERFARINGER AV UTENFORSKAP I SKOLEN.....	73
5.2.1 Ulike forståelsesrammer.....	74
5.2.2 Å bli synliggjort som annerledes.....	79
6.0 AVSLUTNING.....	84
6.1 STUDIENS HENSIKT.....	84
6.2 BESKRIVELSE AV FUNNENE.....	84
6.3 Å LEVE SOM KRYSSKULTURELLE UNGDOMMER I NORGE, I MØTE MED DERES SKOLEHVERDAG.....	85
6.4 STUDIENS IMPLIKASJONER OG VIDERE FORSKNING.....	88
7.0 LITTERATURLISTE.....	90

1.0 Innledning

Denne avhandlingen handler om hvordan ungdom erfarer å leve som krysskulturelle i Norge. Verden vi lever i er blitt stadig mer globalisert. Ulike former for interaksjon på tvers av landegrenser, språk og kultur, omtales i større grad enn tidligere. Noen av årsakene til globaliseringen er innvandring og kommunikasjonsteknologi. Slike impulser i verden vil også ha innvirkning for hvordan Norge utvikler seg. Norge er i dag et mangfoldig samfunn som representerer mennesker fra mange ulike land og kulturer. Folkehelseinstituttet (2022) peker på endringer i befolkningen, og trekker frem en kraftig økning av andelen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Innvandrere defineres som personer "født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre", mens norskfødte med innvandrerforeldre defineres som personer "født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre" (SSB, 2023). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2023) rapporterer om 877 227 innvandrere og 213 810 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge. Av disse er 258 192 i alderen 0-19 år, altså barn og unge. Andelen barn og unge med utenlandsk bakgrunn utgjør "en stadig større del av den yngste befolkningen i Norge" (NOU, 2015:2).

I takt med økt innvandring til Norge, er tema som kultur og inkludering hyppig diskutert i samfunnsdebatten. Det diskuteres blant annet hvordan man gjennom en god inkludering, kan møte mangfold på en god måte. Inkludering kan defineres som en prosess, der man fokuserer på at alle skal høre til ved å forme helheten, altså samfunnet eller skolen (Caspersen og Wendelborg, 2019). I tillegg dukker det opp spørsmål om hva det vil si å være norsk og hva norsk kultur egentlig er. Selve kulturbegrepet er svært komplekst, da det rommer mange ulike forståelser og nyanser. I denne oppgaven lener vi oss mot en dynamisk forståelse av begrepet, der kultur er noe vi lærer i samspill med andre mennesker og er stadig i endring (Dahl, 2013). Regjeringen har som et av sine hovedprosjekt å gjennomføre et integreringsløft, der strategien "integrering gjennom kunnskap" beskriver hvordan "en god integreringsprosess og et velfungerende samfunn forutsetter en felles forståelse for norsk samfunn og kultur" (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.5). En felles forståelse for hva norsk kultur kan være, er utfordrende da begrepet er både dynamisk og subjektivt. For finnes det egentlig én norsk kultur? Flere forskere problematiserer synet om at Norge har én felles kultur, da Norge som samfunn er komplekst, moderne og med stor kulturell variasjon (Eriksen og Sajjad, 2020). I H.M. Kongens (2016) tale under kongeparets hagefest i Slottsparken, beskriver han hvordan norsk kultur rommer mange ulike preferanser, forståelser, verdier og tilknytninger. Han beskriver en stor variasjon og et mangfold av hva Norge er.

Ungdommer befinner seg i en tid der utvikling står i sentrum. En konfronteres med ulike posisjoner en må ta stilling til vedrørende hvem man er, føler seg som, hva man liker, hvem man ønsker å omgås og så videre. Det finnes ikke helt klare tall for når ungdomstiden starter og slutter, men NHI (2021) anslår at ungdomstiden starter fra 11-12 årsalderen og frem til 18-20 årsalderen. Ungdommer som besitter ulike kulturer har en ekstra dimensjon til alle disse standpunktene som skal tas. Å være krysskulturell vil si at en vokser opp med innflytelse fra to eller flere kulturer (Van Reken & Pollock, 2010). Å leve med flere kulturer er noe som tematiseres hyppig i samfunnet gjennom musikk, bøker, serier og film. Musikkgruppa Karpe har tematisert identitet og erfaringer av å vokse opp med flere kulturer, samt kultur møter, hyppig i sine tekster. De har vært en viktig stemme i Norge og vekket samfunnsengasjement og diskusjoner. I deres nyeste prosjekt "Omar Sheriff - Diaspora Tour 2023", ser vi hvordan de bruker ulike deler av kulturene de er en del av og skaper noe nytt. Dette presenterer et større perspektiv på forståelser av hvem man er, hvordan man kan være og hvordan romme de ulike delene av seg selv, som oppstår i de ulike kontekstene en befinner seg i. Denne oppgaven vil gå dypere inn på disse erfaringer av å leve med flere kulturer og det å skape nye forståelser av seg selv og egen identitet.

Vi ønsker å se nærmere på hvordan krysskulturell ungdom erfarer å leve i Norge, men også hvordan de erfarer norsk skole. Krysskulturell ungdom i Norge i dag, kan besitte mange ulike forståelser og kunnskaper. Som skole vil det være viktig å bevisstgjøres dette for å kunne møte ungdommene på en god måte der de føler seg sett og forstått. I den overordnede delen av læreplanen vektlegges det hvordan skolen skal møte mangfoldet gjennom anerkjennelse og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det pekes på hvordan læreren skal se ulike kulturelle kunnskaper som en ressurs, og skape muligheter uavhengig av forutsetninger. Skolens rolle vil altså stå sentralt i møtet med mangfoldet, ettersom skolen er en arena der barn og unge tilbringer store deler av hverdagen. Derfor vil det være viktig at alle føler å høre til. Å arbeide for et trygt og godt skolemiljø der alle trives, vil derfor være en viktig oppgave som lærer og spesialpedagog. Dette vises blant annet gjennom Opplæringsloven (1998), som legger frem hvordan "alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og -læring" (§9a-2). For at skolen også skal fremme helse, har blant annet "Folkehelse og livsmestring", blitt inkludert som et tverrfaglig tema i opplæringen. Gjennom livsmestring i skolen skal elevene utvikle kompetanse som fremmer god psykisk helse, der en skal kunne utvikle ferdigheter til å håndtere utfordringer og for å mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vil være viktig at skolen legger til rette for at krysskulturelle ungdommer erfarer å bli anerkjent for sine mangfoldige sider,

for å kunne utvikle seg og benytte sine personlige ressurser. Dette forutsetter kompetanse blant lærere om hva det kan innebære å være krysskulturell.

Flerkulturalitet er også tematisert innen det spesialpedagogiske feltet (Statped, 2021). Spesialpedagogikk er et omfattende fagfelt som griper om mange fagområder og temaer innenfor skolen, deriblant flerspråklighet og inkludering. Som spesialpedagog vil det være viktig å besitte kompetanse om mangfold i skolen og hvordan legge til rette for god inkludering for alle. I møte med krysskulturelle ungdommer vil anerkjennelse og inkludering være viktig for å erfare tilhørighet i skolen (Svendsen, Utvær & Berg, 2019). Ved å gi økt innblikk og bevisstgjøring hos skole, lærere og spesialpedagoger, mener vi at dette vil være et positivt bidrag for krysskulturelle ungdommers møte med skolen og hvordan de utvikler sin identitet og erfarer tilhørighet. Dette krever kompetanse og bevisstgjøring. I denne oppgaven vil stemmen til krysskulturelle ungdommer belyse noen av disse temaene.

Det er gjennom våre praksiserfaringer at vi tidlig kjente på et stort engasjement for arbeid med krysskulturell ungdom. Gjennom studieløpet ble vi sendt til en rekke ulike skoler, der vi har reflektert mye over de ulike skolenes møte med krysskulturell ungdom, og hvor stor innvirkning dette har på elevene og skolekulturen. En av skolene vi var på anerkjente elevene og ga rom til ulikheter. En annen skole kategoriserte elevene og omtalte dem som en egen separat gruppe og "våre nye landsmenn". Ved å erfare slike kontraster i norsk skole, ble vi svært bevisst på viktigheten av å fremme kompetanse om flerkulturalitet og krysskulturell ungdom i skolen.

1.1 Begrepsavklaring

I denne delen skal vi definere og beskrive de viktigste begrepene for oppgaven. Med tanke på oppgavens tematikk ser vi det som relevant å trekke frem; kultur, identitet, krysskulturell ungdom, anerkjennelse og inkludering.

1.1.1 Kultur

Selve ordet «kultur» stammer fra latin («cultura»), og betyr «å dyrke» (NAOB). Dahl (2013) beskriver hvordan «å dyrke» betegner en menneskelig aktivitet som innebærer en bearbeidelse av naturen. Eriksen (2001) understreker at kulturbegrepet er komplekst, og derfor er det vanskelig å gi en klar definisjon. Begrepet har mange ulike forståelser

og er i stadig utvikling. Ettersom kulturbegrepet er viktig for vår avhandling, vil vi innledningsvis gi en redegjørelse av begrepet for å gi innsyn i ulike forståelser av det, samt hvordan vi posisjonerer oss i møte med kulturbegrepet.

Prieur (2004) viser skepsis til en del kulturforklaringer, spesielt med tanke på hvordan det å forklare noe ut ifra kultur, kan bidra til generalisering og hvordan man forstår mennesker i lys av deres kultur, som noe enhetlig. Dahl (2013) skiller mellom en beskrivende og en dynamisk kulturforståelse. En beskrivende kulturforståelse ser på kultur som noe vi lærer i et samfunn. Dette vil føre til at vi utfører handlinger på en viss måte, uten at vi tenker over hvilke referanserammer som brukes. Det beskrivende kulturbegrepet brukes ofte innenfor en essensialistisk tilnærming, hvor kultur blir sett på som noe man har, og at kultur er noe man tilhører. Man ser på essensen, altså felles verdier, regler og normer. Gjennom en dynamisk kulturforståelse, er kultur ikke noe vi har, men noe som gjøres gjeldende i ulike situasjoner gjennom menneskelige møter (Dahl, 2013). Her har kulturene ingen klare grenser og kan endres og blandes. Kultur sees dermed som mer flytende. Visse kulturelle elementer deles med noen, mens andre kulturelle elementer deles med noen andre. Ut fra situasjonen velger mennesker hva som er gjeldende. Det dynamiske kulturbegrepet fokuserer på hvordan mennesker tolker de ulike situasjonene som man befinner seg i, og ut fra det, hvordan man velger å handle.

I vår avhandling forholder vi oss til en dynamisk tilnærming til kulturbegrepet, som noe som gjøres i samspill med andre. Likevel vil også den beskrivende kulturforståelsen komme til syne i oppgaven, ettersom deltakerne lener seg mot både en beskrivende og dynamisk forståelse.

1.1.2 Identitet

Identitetsbegrepet er stort og finurlig, med mange definisjoner og perspektiv. Prieur (2004) beskriver hvordan det finnes ulike forståelser av identitetsbegrepet, der noen ser på identitet som noe fastlåst, mens andre beskriver identitet som mer flytende og foranderlig. Hun lener seg mot en poststrukturalistisk forståelse, som ser på identitet som noe fragmentert og skiftende. Å forstå identitet som noe fastlåst, er kritisert, blant annet på grunn av at det impliserer at alle i en gruppe er like, og skiller seg fra andre. Prieur (2004) beskriver hvordan identitet i dagens sosiologi ses som en sosial konstruksjon, og at "mennesker konstruerer sine identiteter i interaksjon med andre" (s.132). En vil i dette samspillet lese og fortolke hverandre, noe man vil påvirkes av.

Eriksen (2001) ser på identitet som noe som skapes gjennom sosiale interaksjoner og endres over tid og i ulike kontekster. Identitetsskapning skjer gjennom hele livet, men spesielt i ungdomstiden introduseres nye dimensjoner til identiteten (Fandrem, 2011). I oppgaven vår anvender vi identitetsbegrepet ut fra den poststrukturalistiske forståelsen, der identitet skapes i sosiale interaksjoner, samt er fragmentert og skiftende. Likevel vil også et mer fast syn på identitet bli benyttet, da det gjør seg gjeldende for oppgavens analyser. For å belyse deltakernes identitet, vil begrepet kulturell identitet bli benyttet. Kulturell identitet brukes for å si noe om tilhørigheten en person har til en gruppe eller til en kultur, og hvordan kulturelle erfaringer tas i bruk i ulike møter med andre (Dahl, 2013).

1.1.3 Krysskulturell ungdom

Det benyttes en rekke ulike begreper i forskningslitteraturen om barn og unge som lever med flere kulturer. I denne oppgaven vil deltakerne gjennomgående bli omtalt som krysskulturelle ungdommer, som er en direkte oversettelse fra "Cross-cultural kids". Van Reken definerer begrepet følgende: "A Cross-cultural kid (CCK) is a person who is living or has lived in – or meaningfully interacted with – two or more cultural environments for a significant period of time during childhood" (Van Reken & Pollock, 2010, s. 31).

Begrepet rommer alle barn og unge som vokser opp med innflytelse fra to eller flere kulturer. Dette er en gruppe som rommer mange, og brukes blant annet for både å omtale noen som har flyttet til et nytt land med en ny kultur, men også for de som er født og oppvokst i samme land, der en eller begge av foreldrene har en annen opprinnelseskultur. Deltakerne i vår studie er født i andre land enn Norge, men har hatt deler av oppveksten sin i Norge. Likt for alle, er at de har vokst opp og lever med innflytelse fra flere kulturer. Salole (2018) bruker et tre som en metafor for å beskrive denne innflytelsen. Treet har røtter i alle retninger, på kryss og tvers av hverandre, som ikke er mulig å holde adskilt. Treet vil få næring fra alle de ulike røttene. Videre vil alle trær ha sine egne unike i rotmønster.

I oppgaven har vi altså et dynamisk syn på identitet og kultur, hvor vi ser på det som noe flytende og i stadig endring. Vi opplever derfor krysskulturelle ungdommer som et treffende begrep for oppgaven. Saloles (2018) definisjonen av begrepet understreker nettopp hvordan ungdommene kan oppleve å høre til flere steder, og hvordan identitet og kultur ikke kan sees på noe som er fast og avgrenset. Videre velger vi å bruke begrepet ungdom, ettersom det spesifiserer aldersaspektets betydning for studien. Begrepet ungdom rommer flere forhold, slik som identitetsskapning og søken etter

tilhørighet, noe som vil være sentrale temaer da vi belyser den kulturelle innflytelsen i ungdommenes hverdagsliv.

1.1.4 Anerkjennelse

I møte med krysskulturell ungdom, vil betydningen av anerkjennelse i skolen være sentral, ettersom det er en viktig arena i ungdommenes liv. Honneth (2006) presenterer anerkjennelsesbegrepet, og argumenterer for dets viktighet i samspill med andre mennesker. Gjennom å oppleve anerkjennelse vil dette gi individet forutsetningen for en god verdsetting av seg selv. Anerkjennelse beskriver betydningen av å bli verdsatt, i et samspill med sitt miljø. For våre deltakere kan dette opptre i relasjoner i skolen. Honneth (2006) understreker hvordan anerkjennelse er viktig for individets identitetsutvikling. Det fremkommer hvordan man "gjennom samspillet med andre lærer å godta og verdsette ulike sider ved oss selv, samtidig som vi lærer å mislike de sidene som vi ikke får anerkjennelse for" (Gitz-Johansen, 2009; Gram, 2010; Honneth, 2006; Taylor, 1994, i Moen & Lund, 2017, s.54). For at krysskulturelle ungdommer skal kunne utvikle en trygg identitet, vil blant annet relasjonene i skolen være viktig. Dette vil være relevant for vår studie.

1.1.5 Inkludering

Inkluderingsbegrepet har vært mye diskutert og benyttet i sammenheng med flerkulturelt mangfold i samfunnet og skolen (Caspersen og Wendelborg, 2019; Lund, 2017). Vi vil i denne avhandlingen fokusere mest på inkluderingsbegrepet i sammenheng med skolen, herunder også spesialpedagogikk, i møte med krysskulturelle elever. At skolen satser på inkludering, vil være avgjørende i møte med elevmangfoldet, og for opplevelser av å høre til i skolen (Caspersen og Wendelborg, 2019). Inkludering i skolen har også vært tett tilknyttet spesialpedagogikkens rolle, for hvordan elevene, uavhengig av ulike forutsetninger, skal inkluderes i fellesskapet i skolehverdagen (UNESCO, 1994). Synet på hvor fokuset skal ligge, hos individet eller skolesystemet, har med tiden endret seg. Det samme gjelder forståelsen av integrerings- og inkluderingsbegrepene, noe vi nå i fortsettelsen vil gjøre rede for.

Inkluderingsbegrepet oppsto delvis som et motsvar på forståelsen og diskusjonen rundt integreringsbegrepet (Caspersen og Wendelborg, 2019). Før var integreringsbegrepet mest gjeldende, mens nå har det i stor grad blitt erstattet av inkluderingsbegrepet. Integrering ble knyttet opp mot at individet skal tilpasse seg sine omgivelser eller

innpasses i en gruppe. Her var det enkelteleven som skulle tilpasse seg undervisningen, altså et mer statisk og rigid perspektiv, med individet i fokus. Inkludering, derimot, omhandler hvordan man endrer skolesystemet og ikke eleven (Caspersen og Wendelborg, 2019). Her skal altså skolen, som system, tilpasse seg elevgruppen som befinner seg i skolen, slik at alle opplever å høre til. Dette innebærer en mer dynamisk tilnærming, med systemet i fokus. Lund (2017) beskriver hvordan inkludering i skolen skal stadig være i forandring, og ta utgangspunkt i elevene som til enhver befinner seg der. Her skal man uavhengig ulike forutsetninger møtes med anerkjennelse, samt få faglig tilrettelegging ut fra sine forutsetninger.

Slik vi presenterte innledningsvis, vektlegges det i den overordnede delen av læreplanen hvordan skolen skal møte mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering. Her fremkommer det blant annet hvordan læreren skal se ulike kulturelle kunnskaper som en ressurs, og skape muligheter uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut fra dette forstår vi altså hvordan inkludering handler om at skolen skal legge til rette for at alle elever i skolehverdagen, uavhengig av deres ulike forutsetninger, skal oppleve anerkjennelse og tilhørighet i skolen. Deres ulike kunnskaper må anses som berikende og som en ressurs.

1.2 Problemstilling og oppgavens struktur

Innledningen viser til viktigheten av økt kompetanse og forståelse tilknyttet krysskulturelle ungdommer, spesielt blant lærere og spesialpedagoger. Derfor ønsker vi å undersøke krysskulturelle ungdommers erfaringer av å leve med flere kulturer i Norge. Gjennom kvalitative intervjuer, lytter vi til hva sju krysskulturelle ungdommer erfarer. Vi løfter frem både berikende og utfordrende aspekter ved å være krysskulturell. Ut fra ungdommenes beretninger, vektlegger vi kulturell identitet, i tillegg til anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap i skolen. Problemstillingen for oppgaven lyder som følgende:

"Hvordan erfarer sju ungdommer å leve som krysskulturelle i Norge?"

For å utdype problemstillingen, har vi formulert to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan erfarer ungdommene å balansere med kulturene de er en del av?*
2. *Hvordan erfarer krysskulturell ungdom å forstå og bli forstått i skolehverdagen?*

Vi har valgt å strukturere avhandlingen på denne måten, for å løfte frem hva ungdommene fortalte og vektla i intervjuene. Gjennom første forskningsspørsmål

undersøker vi hvordan ungdommene balanserer med kulturene de er en del av og hvilke former for kulturell identitet de viser, i samspill med omgivelsene. Gjennom vårt andre forskningsspørsmål undersøker vi ungdommenes erfaringer av å forstå og bli forstått i skolehverdagen, der tilhørighet, utenforskap, anerkjennelse og inkludering står sentralt. Basert på hva ungdommene vektla vil skolen som kontekst være viktig. Skolekonteksten har størst tyngde i del to av våre analyser, men vil være med som et bakteppe gjennom hele avhandlingen, som et viktig blikk for oss som pedagoger i skolen.

Hensikten med vår studie er å løfte ungdommers erfaringer av å leve som krysskulturelle i Norge, for å gi økt innsikt og forståelse. Vi begynner med å presentere våre metodologiske valg i kapittel to, ettersom våre analyser, gjennom en induktiv tilnærming, har vært retningsgivende for resten av oppgaven. Med utgangspunkt i ungdommenes beretninger, dannes grunnlaget for vårt teoretiske rammeverk, noe vi presenterer i oppgavens tredje kapittel. Teorien vi har valgt, løfter frem ungdommenes erfaringer tilknyttet kulturell identitet, tilhørighet, anerkjennelse og utenforskap. Denne teorien anvender vi i oppgavens fjerde og femte kapittel, der vi presenterer våre to hovedfunn. Her drøfter vi analysene våre gjennom vårt teoretiske bakteppe. Avslutningsvis, i kapittel seks, diskuterer vi funnene våre i sammenheng og redegjør for studiens hensikt, samt studiens implikasjoner og videre forskning.

2.0 Metode

Gjennom metodekapittelet skal vi se nærmere på hvilke valg vi har tatt gjennom forskningsprosessen vår og hvorfor. Thagaard (2009) trekker fram viktigheten rundt å tydeliggjøre prosessene som har ført til resultatet, der blant annet studiens kvalitet avhenger av at prosessene underveis i forskningen gjøres eksplisitt. Derfor mener vi det er viktig med et metodekapittel som tydelig viser vår forskningsprosess, i et åpent møte med valgene vi har stått ovenfor, utfordringene vi har hatt og refleksjoner vi har gjort underveis. Vi innleder kapittelet med valg av forskningsmetode, vitenskapsteoretiske betraktninger og valg av kvalitativt intervju. Videre redegjør vi for planlegging samt gjennomføring av intervju, og analyseprosessen. Avslutningsvis reflekterer vi over vår posisjon i møte med tematikken, etiske betraktninger samt studiens kvalitet.

2.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å belyse problemstillingen vår har vi valgt en kvalitativ tilnærming, noe det finnes flere grunner til. Kleven (2011) påpeker at kvalitative metoder ofte fokuserer på nærhet til forskningspersonene, i tillegg til fleksibilitet. Ved å ha gjennomført kvalitative intervjuer, vil dette gi oss en nærhet til deltakerne, der vi selv snakker med dem og vi kan skape et inntrykk av hverandre. Dette kan gjøre situasjonen mer avslappende, i tillegg til at vi også kan tolke kroppsspråk. Denne nærheten kan være viktig for å få fylldig informasjon som løfter frem ungdommenes erfaringer. Flexibiliteten blir blant annet til gjennom at datainnsamlingen gjerne ikke er preget av faste strukturer som er satt på forhånd, slik det ofte kan være ved kvantitative metoder. Dette kan bidra til å få fram kunnskap som det ellers ville vært vanskelig å få tak i, samt gi muligheten til en dypere kunnskap enn den overflatekunnskapen enkelte kvantitative metoder gir (Kleven, 2011). Graden av fleksibilitet erfarte vi som svært viktig for vår studie, ettersom vi endret tematikk underveis med utgangspunkt i hva ungdommene vektla.

2.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Forskningsprosjektet vårt bygger på en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk posisjon. Kvalitative metoder gjennom et konstruktivistisk perspektiv fokuserer på at forskningsresultatene vil være preget av interaksjonen mellom forskeren og deltakerne. Her har både forskeren og deltakerne innflytelse på prosessen som fører til kunnskapen som utvikles (Thagaard, 2018). Hva som forstås som gyldig kunnskap blir altså til både

gjennom forskerne og deltakerne. Sosialkonstruktivismen er opptatt av at kunnskap blir utviklet i sosiale situasjoner, og av den grunn vil prege de kulturelle kategoriene mennesker forholder seg til (Thagaard, 2018). Ved blant annet å lede intervjuene, samt jobbe med den videre tolkningen av datamaterialet, vil også vi som forskere ha innflytelse på kunnskapen som kommer frem, til tross for at det er ungdommene som besitter informasjonen. Innenfor sosialkonstruktivismen er det videre også relevant at ulike mennesker har helt ulike forståelser av ett og samme fenomen (Tjora, 2017). I vår masteroppgave er vi opptatt av ungdommenes egne forståelser og erfaringer av å være krysskulturelle. Her vil det bli sentralt å være bevisste på, samt fremheve, at de ulike deltakerne kan ha ulike erfaringer.

2.3 Kvalitativt intervju

I vår studie ønsker vi å få fram deltakernes egne tanker og erfaringer tilknyttet å være krysskulturell. Dette samsvarer med hvordan Thagaard (2009) beskriver kjennetegnene for det kvalitative forskningsintervjuet. Hun påpeker at forskningsintervju er egnet dersom ønsket er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre opplever sin situasjon. Gjennom intervju kan en også få tydelig frem hvilke synspunkter deltakerne har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). Videre vil de erfaringene og hendelsene det fortelles om, være preget av deltakernes forståelse av deres opplevelser. For å få tak i dette på en god måte, vil vi ta i bruk et delvis strukturert intervju. I denne intervjuformen styres temaene forskeren ønsker å få kunnskap om, samtidig som intervjupersonene også kan ta opp temaer som ikke er bestemt på forhånd (Thagaard, 2018). Her vil temaene i stor grad være bestemt i forkant av intervjuet, men rekkefølgen kan avgjøres underveis. Dette gir mulighet til å både sørge for at sentrale tema blir belyst, samtidig som man kan følge deltakerens fortellinger. Her kan spørsmål som i forkant ikke var planlagt inkluderes, samt tilpasse spørsmålene til hver enkelt deltaker. Denne fleksibiliteten fikk vi oppleve som viktig. Flere av intervjuene førte i andre retninger på bakgrunn av hva som var viktig for deltakerne, enn det vi hadde som utgangspunkt i vår intervjuguide.

2.4 Gjennomføring av intervju

Å planlegge og gjennomføre intervjuer har vært en omfattende prosess, med mange vurderinger og valg underveis. Det første vi måtte vurdere var hvilket utvalg som var hensiktsmessig for studien. Deretter utformet vi intervjuguiden, før vi gjennomførte pilotintervju, og til slutt de endelige intervjuene.

Avslutningsvis i denne prosessen av forskningsprosjektet diskuterte vi hvilke valg vi skulle ta når det kom til transkribering. Gjennom denne delen av metodekapittelet skal vi redegjøre for hvilke valg som ble gjort i de nevnte fasene ovenfor.

2.4.1 Utvalg

I vårt masterprosjekt ønsker vi å løfte frem ungdommers erfaringer av å leve som krysskulturelle. Det har dermed vært nødvendig med en presisering av hva vi legger i begrepene ungdom og krysskulturell, for å gi en mer spesifikk beskrivelse av gruppen vi søkte. For å avgrense utvalget vårt valgte vi ungdom på 16 år, som går på tiendetrinn. Videre ville vi komme i kontakt med ungdommer med ikke-vestlig bakgrunn. Ønsket var ungdom som ikke hadde bodd i Norge hele livet sitt, men som behersket det norske språket godt nok til å gjøre seg forstått, samt forstå spørsmålene i intervjuene. Når det kommer til utvalgsstørrelsen, har vi reflektert over hvor stort utvalg som vil være hensiktsmessig for vår undersøkelse. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at en bør velge et antall intervjupersoner som vil være nødvendig for å kunne gi svar på det man lurte på. Her vil det være en balansegang i å finne et passende antall. Ved et for stort utvalg, vil analyseprosessen bli svært tidkrevende, eventuelt kan utvalget gå på bekostning av hvor dyptgående analysene blir (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved et for lite utvalg kan det bli vanskeligere å argumentere for studiens kvalitet, da studien blant annet vil være lite generaliserbar.

Videre understreker Kvale og Brinkmann (2015) at formålet med undersøkelsen er med å avgjøre antall intervjupersoner. Ettersom formålet med vår studie er å undersøke ungdommers erfaringer av å leve som krysskulturell i Norge, vil det være viktig å løfte flere ungdommers stemmer. Samtidig vil det være viktig å gå i dybden på hver enkelt av ungdommene for å forstå og løfte frem deres erfaringer. Med tanke på tid, ressurser og formålet med vår studie, tenkte vi at det ikke ville være hensiktsmessig med et for stort utvalg. Vi ønsker å gå i dybden og å gi en fyldig beskrivelse av deltakernes erfaringer, noe et mindre utvalg ville gi oss muligheten til. Samtidig hadde vi lyst til å vise et visst spekter av ulike erfaringer. Derfor falt valget på at syv ungdommer ville være passende, hensiktsmessig og realistisk for vår studie.

2.4.2 Rekruttering av deltakere

For å rekruttere deltakere til denne studien benyttet vi strategisk utvalg, samt bekvemmelighetsutvalg og snøballmetoden. I første omgang tok vi i bruk de ressursene som var lett tilgjengelig, ved å kontakte tidligere praksisskoler. Vi benyttet oss altså av et bekvemmelighetsutvalg, som baserer seg på "forskerens (enkle) tilgang til informanter" (Tjora, 2021, s.285). Vi fikk positiv respons fra en tidligere praksislærer, som satte oss i kontakt med aktuelle elever, med bakgrunn i utvalgsinformasjonen som ble sendt i forkant. Ved at læreren plukket ut deltakere til oss, hadde hun god innsikt i elevenes refleksjonsevne, samt deres opplevelser og erfaringer på området. Dermed kan vi si at det ble benyttet et strategisk utvalg, som omhandler å finne deltakere som kan uttale seg reflektert om de aktuelle temaene (Tjora, 2021). Etter å ha gjennomført de to første intervjuene, kjente vi på en redsel for at deltakerne vi hadde fått tildelt var for like. Det kom tydelig frem at dette var svært skoleflinke og pliktoppfyllende jenter, med god refleksjonsevne. Vi en stor nysgjerrighet på elevene som ikke ble spurt av læreren eller elevene som ikke ønsket å delta. I samtale med læreren viste det seg at det hadde vært vanskelig å rekruttere gutter til undersøkelsen. Vi valgte derfor å få noen av deltakerne til å spørre noen gutter om de ønsket å delta, og via den ene fikk vi rekruttert to gutter til undersøkelsen. Med andre ord benyttet vi oss av den første deltakerenes sosiale nettverk, til å rekruttere nye deltakere, altså snøballmetoden (Tjora, 2021).

2.4.3 Presentasjon av deltakerne

Vi har syv deltakere i vår studie, bestående av fem jenter og to gutter, på 16 år. Alle deltakerne er hentet fra samme sted, skole og klassetrinn. Ungdommene går på en ungdomsskole i et ruralt strøk, der krysskulturelle elever utgjør et fåtall av elevmassen. Gjennom intervjuene kommer det frem at skolen har flere krysskulturelle elever med vestlig opprinnelse, enn elever med ikke-vestlig bakgrunn. Deltakerne er tildelt fiktive navn for å bevare anonymiteten. Utvalget vårt representerer et spekter av krysskulturell ungdom, med ulike bakgrunner. Deres botid i Norge varierer fra cirka ett til ni år. Deltakerne kommer fra land i Midtøsten, Afrika og Sørøst-Europa. Til tross for at vi ønsket ungdommer med ikke-vestlig bakgrunn, har vi likevel en deltaker med opprinnelse fra Sørøst-Europa. Hun skiller seg fra de andre deltakerne ved å ikke ha en religiøs tilknytning, samtidig ser vi hvordan hun deler like erfaringer ved å være krysskulturell. Nedenfor presenterer vi en tabell med informasjon om deltakerne, før vi beskriver hver deltakerne kort.

Deltaker	Opprinnelsesland	Botid i Norge	Religion
Shaima	Midtøsten	Tretten år	Islam
Aidas	Midtøsten	Seks år	Islam
Abeba	Afrika	Åtte år	Kristendommen
Alba	Midtøsten	Elleve år	Islam
Emily	Afrika	Ti år	Kristendommen
Laura	Sørøst-Europa	Elleve år	Ikke-religiøs
Zidane	Afrika	Ett og et halvt år	Kristendommen

Shaima

Shaima er ei jente på 16 år. Hun er født i et land i Midtøsten, der begge foreldrene er oppvokst. Hun flyttet til Norge for tretten år siden. Shaima er muslim og bruker mye av fritiden sin på å lese i koranen og å lære seg arabisk. I tillegg til å snakke arabisk, snakker Shaima norsk og engelsk. Hun bor sammen med mor, far, tante, yngre bror og en eldre søster.

Aidas

Aidas har bodd i Norge i totalt seks år, men i to perioder. Han er født og oppvokst i et land i Midtøsten, som begge foreldrene hans kommer fra. Fra Aidas var tre til seks år bodde han i Norge, før han flyttet tilbake til Midtøsten. Han flyttet så til Norge igjen da han var 13 år gammel. Aidas snakker morsmålet til foreldrene, i tillegg til engelsk og norsk. Aidas er praktiserende muslim. Bor sammen med mor, far og en yngre søster.

Abeba

Abeba er ei jente på 16 år. Hun er født i Afrika, og flyttet til Norge for åtte år siden. Abeba er kristen, men praktiserer ikke dette i noen særlig grad. Hun bor sammen med mor, far og to brødre. Abeba snakker morsmålet til foreldrene samt norsk og engelsk

Alba

Alba er ei jente på 16 år. Hun er født i Midtøsten og flyttet til Norge da for elleve år siden sammen med resten av familien. Alba er praktiserende muslim. I tillegg til norsk snakker Alba engelsk og morsmålet til foreldrene. Hun bor sammen med mor, far og en eldre søster.

Emily

Emily er ei jente på 16 år. Hun flyttet til Norge for ti år siden, og er født i et land i Afrika. Emily bor sammen med mor og far. Hun snakker morsmålet til foreldrene, i tillegg til norsk og engelsk. Emily omtaler seg som kristen, men ikke praktiserende i noen særlig grad. Hun forteller at foreldrene hennes er svært kristne.

Laura

Laura er ei jente på 16 år. Hun flyttet til Norge for seks år siden. Laura er født i et land i Øst-Europa. Hun bor sammen med mor og far. Laura oppgir at hun ikke tilhører en spesiell religion eller livssyn.

Zidane

Zidane er en gutt på 16 år, som flyttet til Norge for ett og et halvt år siden. Han er født og oppvokst i et afrikansk land. I tillegg til norsk, snakker Zidane fransk og engelsk. Zidane er praktiserende kristen. Han bor sammen med mor og tre yngre søsken.

2.4.4 Utforming av intervjuguide

Arbeidet med utformingen av intervjuguiden har vært en lang og lærerik prosess. Den ble bearbeidet i flere runder, der vi hovedsakelig arbeidet for å få tydelig frem deltakernes stemmer. Det var viktig for oss å stille gode og relevante spørsmål vedrørende å være krysskulturell ungdom, for å få innsikt i deltakernes erfaringer. For å få til dette brukte vi mye tid i forkant på å sette oss godt inn i tematikken. Ved å innhente ny kunnskap, samt arbeide med for forståelsen vår, kunne vi begynne å tenke oss til mulige svar på noen av spørsmålene. Dermed kunne vi forberede oss på å lage aktuelle oppfølgingsspørsmål. Videre satt vi oss godt inn i hva som var det særegne for det kvalitative forskningsintervjuet, og hvordan vi ønsket å bygge opp intervjuguiden. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i studiens første problemstilling, hvor vi ønsket å ta for oss krysskulturell ungdom og opplevelser av stress. Her gjorde vi endringer, da vi begynte analyseprosessen. Redegjørelsen av disse endringene vil vi komme tilbake til i delkapittelet hvor vi tar for oss analyseprosessen.

I intervjuguiden ble det inkludert flere åpne spørsmål, og noen ja- og nei-spørsmål hvor vi la inn utdypende oppfølgingsspørsmål. Dette ble gjort for å sikre at vi fikk utdypende informasjon, samt god flyt i samtalen. For å få et ryddig intervju delte vi intervjuguiden i tre deler. Vi ønsket å starte med noen enkle innledende spørsmål for å bli litt kjent med deltakerne, samt at de kunne bli mer fortrolig med oss og intervjusituasjonen. Videre var

det viktig for oss å kartlegge hva ungdommene la i stressbegrepet. Det er et fagbegrep, som kan være utfordrende å forstå, og man kan besitte ulike forståelser av betydningen. Videre undersøkte vi mulige stressende forhold blant deltakerne, som forventningspress og mestringsforventning. Her stilte vi spørsmål som; "Hvilke forventninger har du til deg selv når det kommer til skoleprestasjoner?" og "Får du til oppgaver lærerne gir deg i skolen?". Vi stilte deretter noen spørsmål tilknyttet identitet, tilhørighet og krysskulturalitet, for å gi mulighet til mer åpne svar. Her spurte vi om hvordan de opplever å leve som krysskulturell, med oppfølgingsspørsmål om det er noe de opplever som utfordrende og berikende. Videre undersøkte vi stressbegrepet nærmere, tilknyttet psykisk helse. Avslutningsvis stilte vi noen åpne utdypningsspørsmål som kunne gi mer uventede svar. Så avrundet vi med å åpne for at deltakerne kunne fortelle mer dersom de ønsket. Intervjuguiden legges ved i slutten av oppgaven.

Selv om mange av spørsmålene i intervjuguiden tok utgangspunkt i stress, åpnet svarene for muligheter og begrensinger av å leve som krysskulturell, der flere relevante tema vedrørende dette ble tatt opp av deltakerne. Til tross for at vi har endret hovedfokuset for oppgaven, ser vi likevel at de ulike delene i intervjuguiden er relevante. De ulike delene av intervjuguiden vil fortsatt være viktige, med blir belyst med andre "briller". I neste del forteller vi om gjennomføringen av pilotintervjuene.

2.4.5 Pilotintervju

Ifølge Thagaard (2009) er gjennomføring av pilotintervju viktig for å bedre kvaliteten på studien. Vi gjennomførte ett pilotintervju hver, som ble forsøkt å gjøre så realistisk og lik de ordinære intervjuene som mulig, for å lettere kunne evaluere intervjusituasjonen i etterkant. Gjennom pilotintervjuene fikk vi øve på intervjurollen og intervjusituasjonen, noe vi dermed fikk reflektert godt over. Vi ønsket også å få en pekepinn på hvordan intervjuguiden fungerte, og om spørsmålene gav mening. I etterkant ble det blant annet konkludert med at spørsmålene var for lite rettet mot krysskulturell ungdom. Derfor ble det gjort endringer for å rette ordlyden spesielt mot utvalget. I tillegg erfarte vi at intervjuene tok lengre tid enn ønsket, der intervjupersonene virket slitne mot slutten. Derfor ble noen av spørsmålene vi anså som mindre sentrale, sløyfet. Da intervjupersonenes norskkunnskaper kunne være varierende, gav pilotintervjuene også en pekepinn på hvilke spørsmål som kunne være utfordrende å forstå. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at det er viktig at spørsmålene er så enkle og forståelige som mulig. Dette var spesielt viktig for vår studie ettersom vi på forhånd ikke hadde kjennskap til ungdommens norskkunnskaper og begrepsforståelse. Under pilotintervjuene erfarte vi at selv om ungdommene benyttet seg av fagbegrepene, kunne

det variere hva de egentlig la vekt på. Derfor ble vi ekstra bevisst på å stille oppfølgingsspørsmål som sikret at vi fikk en felles forståelse. Til tross for at noen endringer ble gjort etter gjennomføringen av pilotintervjuene, opplevde vi at de gav oss informasjon som ville berike oppgaven vår. Ungdommene fortalte mye som var spennende med tanke på tematikken, derfor er pilotintervjuene også inkludert i studien.

2.4.6 Forberedelse og gjennomføring av intervju

Tjora (2021) trekker frem viktigheten i å skape en trygg og avslappet stemning i intervjusituasjonen, for å trygge deltakeren i å kunne snakke åpent og uhøytidelig om de aktuelle temaene. At deltakeren føler seg trygg og komfortabel er spesielt viktig i intervjuer der personlige tema står sentralt. Disse rammene sees på som en forutsetning for å lykkes i et dybdeintervju. Vi bestemte oss for at vi skulle ha intervjuene hver for oss, for å ufarliggjøre situasjonen. Vi arbeidet med å ufarliggjøre intervjusituasjonen, ved å skape en naturlig og uformell situasjon. Dette spesielt med tanke på at vi skulle intervju ungdom om temaer som er personlige, som kan være utfordrende å snakke om. Vi stilte blant annet spørsmål om ungdommene hadde erfaringer tilknyttet diskriminering. Vi fokuserte blant annet på hvordan vi skulle innlede og avslutte intervjuene, for at deltakerne skulle sitte med en god følelse. I starten av intervjuet serverte vi kakao til deltakeren, og intervjuet ble avrundet med å gi en oppmerksomhet som takk for deltakelse, i form av flakslodd og melkerull. Videre presiserte vi at det ikke var noe som var feil eller riktig å svare, men at vi bare var nysgjerrige på deltakernes erfaringer. Tjora (2021) beskriver videre hvordan en bør legge intervjuene til et sted der deltakeren føler seg trygg eller kjent. I vårt tilfelle ble skolen en naturlig arena, og vi fikk tildelt to grupperom for gjennomføring av intervjuene. En ulempe med grupperommene var at det innimellom kom noen inn i rommet, som et forstyrrende moment. Det var også en skriver på det ene grupperommet, som noen lærere benyttet seg av under intervjuene. Dette kan ha påvirket lydopptaket, samt hatt innvirkning på deltakernes utsagn. Båndopptakeren lå midt på bordet under intervjuet og vi hadde intervjuguiden foran oss. For å kompensere for seriøsiteten dette medbringer, arbeidet vi aktivt og bevisst med kroppsspråket vårt og hvordan vi kommuniserte. Vi valgte for eksempel å sitte skrått over deltakerne for at intervjuet skulle oppleves mindre intenst.

2.4.7 Transkribering av intervjuene

Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015). Da vi skulle transkribere, tok vi i bruk lydopptakene fra intervjuene, og gjorde dem til tekst. Vi bestemte oss for å transkribere de intervjuene vi selv hadde hatt, med tanke på at vi hadde en større innsikt i intervjuets stemning og intervjupersonenes kroppsspråk. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at intervjuet er et sosialt samspill, hvor stemmeleie og kroppsspråk er synlig for deltakerne i samtalen, men ikke for de som bare leser transkripsjonen, noe som kan gi utfordringer. Nettopp av den grunn ønsket vi at det skulle komme frem så mye informasjon som mulig gjennom transkripsjonene. Transkripsjonene ble skrevet detaljert, der alle pauser, "ehh"-er og "mm"-er, samt latter og andre ting som utspilte seg, ble inkludert. I tillegg til det vi husket av kroppsspråk. Vi valgte også å skrive med dialekt, for å gjøre det så realistisk og naturlig som mulig. Sitatene som er inkludert i oppgaven er derimot skrevet på bokmål, samt grammatisk korrekt, av hensyn til anonymiseringen. Det var viktig med en grundig transkriberingsprosess, for å få god forståelse og innsikt i hverandres intervjuer. Transkripsjonsprosessen har vært tidkrevende, men veldig viktig, da den gav et godt grunnlag for den videre analysen.

2.5 Analyseprosessen

I dette delkapittelet skal vi redegjøre for analyseprosessen vår. Analyse er en prosess der man er i stadig bevegelse mellom hele datasett, utdragene fra dataene som er kodet, og analysen av de kodede dataene (Braun og Clarke, 2006). Det er dermed ikke en lineær prosess, og man beveger seg frem og tilbake i de ulike delene etter behov. Analyseprosessen har vært lang og grundig, og vi har gått flere runder frem og tilbake mellom teori, tema og funn. Dette har vært naturlig for oss, med tanke på at vi har oppdaget nye sider av materialet, jo mer vi har satt oss inn i tematikken. Vi har fulgt en induktiv tilnærming til lesing av intervjumaterialet etter gjennomførte intervjuer. Det var ungdommenes egne stemmer som førte til viktige funn gjennom deres erfaringer som krysskulturelle, som har vært utgangspunktet for studien vår. Først redegjør vi for hvordan vi endret tematikk i begynnelsen av analyseprosessen, på bakgrunn av hva ungdommene vektla i intervjuene. Deretter beskriver vi valg av analysemetode og hvordan analysene har blitt gjennomført, steg for steg.

2.5.1 Vår reise: Endring av tematikk

Tidlig i analyseprosessen endret vi tematikk, med utgangspunkt i hva ungdommene vektla under intervjuene. Denne endringen har vært viktig for studien vår for å følge ungdommenes erfaringer og være tro mot deres stemmer. Utgangspunktet for studien var å undersøke krysskulturelle ungdommers erfaringer med stress. Forskning på krysskulturelle unge og psykisk helse viser hvordan en kan oppleve stress tilknyttet å være en minoritet (Wei et al., 2010). Dette kan omhandle ulike aspekter som språk og kulturell kunnskap. Følelsen av å "løpe etter bevegelige mål", setter ord på hvordan flerspråklige elever får en brattere læringskurve i skolen, der de må utvikle tilstrekkelige norskerferdigheter for å henge med i undervisningen (Bøyesen & Mossige, 2009). Dette kan føre til færre erfaringer med å mestre skolehverdagen. Ut ifra våre forkunnskaper om tematikken, ønsket vi å finne mer informasjon vedrørende krysskulturell ungdom og stress. Derfor utarbeidet vi en problemstilling og intervjuguide som tok utgangspunkt i denne tematikken, med åpne spørsmål, slik at ungdommenes frie erfaringer og tanker skulle synliggjøres.

Da vi skulle begynne å analysere intervjuene oppdaget vi hvordan ungdommene i liten grad skildret direkte erfaringer av stress tilknyttet å ha minoritetsbakgrunn. Derimot fortalte de om berikende og utfordrende aspekter ved å leve som krysskulturelle i Norge. Ettersom vi ønsket å løfte ungdommenes erfaringer, valgte vi å følge empirien og vektlegge det som ble mest fremtredende gjennom analysen. Vi sto dermed igjen med andre temaer, enn hva våre forkunnskaper tilsa. Denne erfaringen ble viktig for oss som forskere, og vi ønsket ikke å påføre deltakerne noe som skulle passe til våre forforståelser. Derfor ble det naturlig å endre retning i studien, for å følge deltakernes beretninger. Gjennom analyseprosessen fant vi hvordan temaene kulturell identitet, tilhørighet og utenforskap i skolen ble svært fremtredende, og vi valgte å fokusere på disse. I neste del redegjør vi mer presist for hvordan vi kom frem til temaene, med utgangspunkt i tematisk analyse.

2.5.2 Tematisk analyse

For å analysere datamaterialet har vi tatt utgangspunkt i tematisk analyse. Tematisk analyse omhandler å søke etter gjentatte meningsmønstre på tvers av datasett, for eksempel i flere intervjuer, slik som i vårt tilfelle (Braun og Clarke, 2006). Denne metoden brukes for å identifisere, analysere, samt rapportere hvilke temaer som kommer frem gjennom empirien. Tematisk analyse har stor grad av fleksibilitet, noe som er forenlig med måten vi har analysert dataene på, der vi har latt ungdommenes

stemmer styre retningen vår. Braun og Clarke (2006) påpeker at tematisk analyse er en god metode å bruke dersom man har lite erfaring, og de presenterer en oppskrift for hvordan man kan gjennomføre den forsvarlig. Siden vi som masterstudenter har lite erfaring med å forske, kan denne metoden altså være trygg for oss å benytte. Fordi det vil variere hvordan formen og selve produktet av en tematisk analyse er, påpeker Braun & Clarke (2006) at det er noen sentrale spørsmål som må vurderes før og under selve analysen. Vi ser det derfor som hensiktsmessig å redegjøre for spørsmålene som ble diskutert i forkant av analysen, før vi beskriver selve analyseprosessen, for å gjøre det mest mulig gjennomskiktig. Vi beskriver først valg av en induktiv tilnærming og hva som regnes som tema. Deretter gjennomgår vi hvordan vi analyserte datamaterialet vårt, trinn for trinn.

Vi har som tidligere nevnt valgt å benytte oss av en induktiv tilnærming av analyseprosessen. En induktiv analyse kan sees på som datadrevet, hvor man koder dataene uten å få dem til å passe inn under forskerens teoretiske interesse for området, eller for forskerens forståelse (Braun og Clarke, 2006). Gjennom å følge en induktiv tilnærming ble temaene til etter at vi valgte de viktigste temaene som ungdommene fokuserte på i intervjuene. På bakgrunn av temaene som dukket opp gjennom analysen, endret vi dermed problemstillingen underveis.

Vi diskuterte tidlig hva som regnes som et tema i analysen. Et tema sier noe om mønsteret i datasettet og fanger opp noe viktig for studien (Braun og Clarke, 2006). Her finnes det ingen fasit og det understrekes viktigheten av forskerens dømmekraft til å avgjøre hva som kan være et tema. Her igjen vil fleksibiliteten være sentral. Vi valgte å følge temaene som ungdommene selv var opptatt av under intervjuene. Disse var identitet som krysskulturell, erfaringer av anerkjennelse, tilhørighet og erfaringer av utenforskap. Disse erfaringene er avhengig av omgivelsene rundt. Videre skal vi redegjøre for analyseprosessen vår, trinn for trinn. Her vil vi beskrive hvordan vi kom frem til disse temaene.

Det første vi gjorde etter hvert intervju var å skrive ned de første tankene vi satt igjen med, deriblant hvordan deltakerne opptrådte i intervjusituasjonen, og det vi husket av kroppsspråk. Videre arbeidet vi for å skaffe oss en god oversikt over det innsamlede datamaterialet. Dette ble spesielt viktig for å få et eierskap til intervjuene vi selv ikke deltok i. Gjennom transkriberingen fikk vi god oversikt over intervjuene, samt ved å lytte på og diskutere hverandres intervjuer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er transkripsjon en god måte å få oversikt over datamaterialet på, og kan være en viktig begynnelse på analyseprosessen. Deretter leste vi gjennom alle intervjuene og noterte

ned tanker og mulige temaer som vi oppdaget ved første gjennomlesning. Vi brukte markeringstusjer, og markerte sitatene med ulike farger. For eksempel markerte vi sitater som omhandlet skolehverdagen grønt, mens religion ble markert med gult. Når det var gjort, kodet vi datamaterialet digitalt. Vi arbeidet systematisk gjennom intervjuene, og tok for oss et intervju om gangen. Ifølge Braun og Clarke (2006), er dette viktig for å kunne danne et grunnlag for å finne temaer på tvers av intervjuene. Videre beskriver de hvordan koder viser til trekk ved datamaterialet som er interessant informasjon for å belyse en mulig problemstilling. Koder skiller seg fra temaer, fordi temaer ofte er bredere. Vi kodet så mye som mulig av datamaterialet, fordi vi ikke visste hva som kunne være interessant senere i prosessen, noe som er viktig ifølge Braun & Clarke (2006). For å få enda mer oversikt over datamaterialet, samlet vi kodene med tilhørende sitater i samme dokument, og lagde kodingstabeller. Her skrev vi koden i første kolonne, med tilhørende sitat i andre kolonne. Vi tabellen inkluderte hele sitatutdrag for hver kode, for å huske konteksten det ble sagt i, i tråd med Braun og Clarkes (2006) råd. Eksempler fra kodingstabellen er vedlagt under.

Utdrag	Kodet for:
Jeg heter Zidane jeg kommer fra Afrika. Jeg har vært i Norge i ett og ett halvt år	Begynner å fortelle om navn, opprinnelsesland og botid
Jeg heter Emily, er 15 år. Jeg spiller fotball og jeg liker å spille playstation.	Begynner å fortelle om navn, alder og fritidsinteresser.

Da hele datamaterialet var kodet, sorterte vi kodene for å danne mulige temaer. Med utgangspunkt i kodene lagde vi fiktive tegninger av hver deltaker, på hvert sitt ark. Rundt tegningene lagde vi tankekart for hver av deltakerne, for å illustrere hva som var mest fremtredende fra deres intervju. Deretter så vi på tankekartene i sammenheng, for å se på mulige temaer på tvers av intervjuene. Med disse temaene som utgangspunkt lagde vi lapper for hvert tema. Lappene ble strukturert på ulike måter, for å se hvordan de ulike temaene fungerte, og hva som kunne være undertema. Her landet vi på to temaer som var; "Berikende aspekt knyttet til å leve som krysskulturell" og "Utfordrende aspekt knyttet til å leve som krysskulturell". Undertemaer i den første var "å finne en både-og-identitet" og "opplevelser av tilhørighet og anerkjennelse". Mens undertemaer i den andre var; "manglende anerkjennelse" og "ulike krav og forventninger". Her beholdt vi alle kodene fra kodingsarbeidet. Braun og Clarke (2006) påpeker at det er viktig å ikke unnlate noe før man har sett på alle utdragene i detalj, og undersøke om temaene fungerer slik de står.

Videre opplevde vi at både temaene og undertemaene måtte omstruktureres. Da vi leste gjennom alle sitatutdragene fra kodingstabellen på nytt, erfarte vi at det ikke ble helt riktig å dele temaene opp i utfordrende og berikende aspekter. Noen av undertemaene kunne anses som både berikende og utfordrende, og derfor ønsket vi å se de i sammenheng. For eksempel fortalte deltakerne hvordan kulturell identitet kunne erfares som berikende, men også skape utfordringer. Vi opplevde at mye av deltakernes beretninger handlet om å erfare og finne balanse som krysskulturell og former for kulturell identitet. Flere av kodene fra tidligere sa noe om dette, som "krysspress" og "synlig annerledeshet". Derfor konkluderte vi med at dette burde være et eget tema og ikke et undertema. Undertemaene vi opplevde fungerte godt her var; "ulike former for kulturell identitet" og "kulturell identitet i samspill med omgivelsene". Vi oppdaget videre at mange av deltakerens fortellinger omhandlet erfaringer av å forstå samt bli forstått i skolehverdagen, gjennom erfaringer av anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap. Her så vi det også som hensiktsmessig å omstrukturere, slik at dette ble et eget tema, med følgende undertema; "erfaringer av anerkjennelse og tilhørighet i skolen" og "erfaringer av utenforskap i skolen". Selv om vi gjorde mange strukturmessige endringer, beholdt vi alle temaene, men synliggjorde dem på en måte som fremsto som mer tydelig for oss. Da temaene for oppgaven var bestemt, formulerte vi innholdet i hvert tema, for å tydeliggjøre for oss presist hva de handlet om.

2.5.4 Presentasjon av temaene

Nedenfor gir vi en kort presentasjon av temaene som kom frem gjennom analyseprosessen.

Å finne balanse som krysskulturell - ulike former kulturell identitet

I dette temaet undersøker vi ungdommenes erfaringer av å forsøke å finne balanse som krysskulturell, der de gjør ulike former for kulturell identitet. Gjennom det første undertemaet, "Ulike former for kulturell identitet", løfter vi frem hvorvidt deltakerne erfarer deres kulturelle identiteter som noe fast og avgrenset, noe flytende, eventuelt om de befinner seg en plass midt i mellom. I det andre undertemaet, "Kulturell identitet i samspill med omgivelsene", fokuserer vi på hvordan ungdommene erfarer å få en tilskrevet identitet fra omgivelsene, i tillegg til hvordan de erfarer å møte ulike krav og forventninger. Videre ser vi på hvordan deltakerne selv erfarer å skille seg synlig ut, med tanke på deres etnisitet.

Å forstå og bli forstått i skolehverdagen - anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap

I dette temaet undersøker vi deltakernes erfaringer av å forstå, samt bli forstått i skolen, i møte med både lærere og medelever. Vi ser hvordan samspillet mellom ungdommene og deres omgivelser, er viktig for hvorvidt de erfarer anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap i skolen. Temaet blir strukturert i to undertema. I det første undertemaet, "Erfaringer av anerkjennelse og tilhørighet i skolen", løfter vi frem hvordan ungdommene erfarer tilhørighet til andre krysskulturelle, samt hvordan deltakere erfarer å bli anerkjent for deres bakgrunner, gjennom positiv nysgjerrighet. I undertemaet "Erfaringer av utenforskap i skolen", undersøker vi hvordan ungdommene erfarer manglende anerkjennelse og tilhørighet. Vi løfter frem hvordan deltakerne beskriver erfaringer av å besitte ulike forståelsesrammer i skolen, der de har en annen kunnskap, samt føler seg misforstått. Avslutningsvis trekker vi frem ungdommenes erfaringer av å bli synliggjort som annerledes i skolehverdagen.

I neste del løfter vi frem vår posisjon som forskere i møte med forskningsprosessen.

2.6 Forskerens posisjon i forskningsprosessen

Tidlig i forskningsprosessen forsøkte vi å kartlegge vår tilgang til feltet, samt hva slags forskerrolle vi har i møte med deltakerne og tematikken. Her er det mange faktorer som spiller inn, i dette delkapittelet ser vi nærmere maktforhold og refleksivitet.

Maktforholdet mellom oss og deltakerne varierte gjennom intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver hvordan maktforholdet har et asymmetrisk utgangspunkt. Forskeren styrer samtalen innledningsvis gjennom å fokusere på et bestemt tema, ha en intervjuguide, samt besitter forskerrollen. Videre belyser Vähäsantanen og Saarinen (2012) hvordan maktforholdet mellom forsker og deltaker manifesterer seg ulikt gjennom intervjuet. I den innledende delen av intervjuene var rollene tydelige, der deltakerne hadde visse forventninger til at vi satt i gang intervjuet, kom med spørsmål og førte samtalen videre. Etter at rammene var satt, kunne noen av deltakerne frigjøre seg mer, og komme med spontane beskrivelser. Samt komme inn på temaer som gjorde at kursen for intervjuguiden måtte endres. Her var det altså endringer i maktbalansen. At deltakerne inntok en ekspertrolle på tematikken, var også med på å utjevne maktforholdet. For å utjevne maktforholdet ytterligere, valgte vi å ha en-til-en intervjuer. Videre diskuterte vi en del rundt vår posisjon som forskere tilknyttet hvilken makt vi besitter i møte med deltakerne. Spesielt med tanke på at vi er

majoritetsforskere som forsker på minoriteter. Her diskuterte vi hvordan det kunne føles for ungdommene at vi som etnisk norske forsket på "de" som en gruppe, der det skapes en viss avstand mellom oss. Dette løfter vi frem videre i neste avsnitt, med utgangspunkt i refleksivitet.

Berger (2015) beskriver refleksivitet som forskerens forståelse av egen rolle, og hvordan den kan påvirke forskningsprosessen. Her kan personlige karakteristikk påvirke, som kjønn, alder og etnisitet. Det sees også på forskerens posisjon til det som studeres, og hvordan det kan påvirke tilgangen til feltet, og samspillet mellom forsker og deltaker. Vi har diskutert vår posisjon til tematikken, og anser oss selv som "outsidere", fordi vi ikke har erfaring med å være krysskulturell. Dermed ble tematikken tilnærmet med varsomhet og respekt, der vi har diskutert begrepsbruk, mulige konnotasjoner og eventuelle fordommer. Det kan kanskje oppleves som stigmatiserende i intervjusituasjonen at vi, som utenforstående forskere, stiller spørsmål på bakgrunn av å være krysskulturell. Vahäsantanen og Saarinen (2012) påpeker fordeler med å stå utenfor det som studeres, ved at det åpnes for mer naive spørsmål samt friere svar, når en ikke deler erfaringene. Berger (2015) poengterer også hvordan deltakeren inntar en ekspertrolle når forskeren er utenforstående. Dette er svært passende for vår intervjustil, da det er deltakernes erfaringer vi ønsker å løfte frem og lytte til. At vi anser oss som "outsidere", kan altså medføre at avstanden mellom oss og deltakerne oppleves som stor. Likevel kan aldersforskjellen, som er i underkant av ti år, også spille inn. Avstanden kan oppleves som stor for deltakerne, fordi de er i en fase i livet med mange hyppige endringer. Samtidig har vi antakeligvis en del felles referanser med språkbruk, noe som gir en større tilgang til å forstå hva deltakerne uttrykker. Vi har også diskutert og reflektert mye over vårt eget identitetsarbeid, noe som kan gi oss flere felles forståelser over hva som kan være viktig for å forstå seg selv og andre.

2.7 Etiske hensyn og refleksjoner

I denne delen skal vi se nærmere på hvilke etiske betraktninger vi har tatt i forkant, under og etter intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hvordan etiske problemstillinger gjennomgår de ulike stadiene i en intervjuundersøkelse. Dette spesielt grunnet kompleksiteten og nærheten som ligger i å utforske noens privatliv, samt å videre gjøre dette offentlig (Birch, 2002 i Kvale & Brinkmann, 2009).

Da vi begynte å arbeide med tematikken for oppgaven vår, satte vi oss godt inn i retningslinjene hos NESH (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora). Med tanke på oppgavens tematikk, vil det være ekstra viktig med etiske hensyn, fordi det berører mulige sensitive tema. NESH (2016) skriver at forskeren har et særlig ansvar når en forsker på utsatte grupper eller andre kulturer. Det er viktig med bevisst begrepsbruk, samt å ikke legge opp til en generaliserende eller stigmatiserende forskning. Gjennom å stille oss etiske spørsmål vedrørende forskningen vår, vurderte vi studiens hensikt og verdi. Her så vi blant annet på hvem som kan tjene på undersøkelsen, og om den på noen måte kan være negativ for intervjupersonene. Vi måtte klargjøre på hvilken måte vi skulle tematisere krysskulturell ungdom, samt med hvilken hensikt.

Vi var tidlig i kontakt med Sikt (tidligere NSD), for å forhøre oss om studiens tematikk, samt søke godkjenning. Etter å ha utarbeidet intervjuguiden, sendte vi denne inn til Sikt for godkjenning. Sikt godkjente intervjuguiden vår. I utarbeidingen av samtykkeskjemaet, måtte vi sikre at ungdommene forsto hva de deltok på. Dette var spesielt viktig med tanke på deres alder og varierende språkbeherskelse. Samtykkeskjemaet ble sendt til lærerne og deltakerne, slik at de hadde mulighet til å lese gjennom det i forkant. Da vi møtte deltakerne, så vi på skjemaet sammen, for å forsikre deres forståelse før de skrev under. Intervjuguiden, samtykkeskjemaet og godkjennelsen fra Sikt legges ved i slutten av oppgaven.

Under intervjuet opplevde vi delvis en utfordrende balanse mellom å stille de vanskelige, men relevante spørsmålene, uten å sette deltakeren i en ubehagelig situasjon. Dette hadde vi tenkt nøye gjennom i arbeidet med intervjuguiden, der vi forsøkte å sette oss inn i hvordan det kunne oppleves å bli stilt de ulike spørsmålene, samt finne formuleringer som var tydelige, men ikke ubehagelige. Ved å ha forberedt oss på dette var vi mer trygge på hva som følte greit å spørre om og ikke. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver det som et utfordrende dilemma mellom å beholde deltakernes integritet, samtidig som ønsket om å få så mye informasjon som mulig. Fog (2004) beskriver at dette dilemmaet kan medføre at forskeren sitter igjen med et materiale som ikke går i dybden (i Kvale & Brinkmann, 2009). Vi opplevde det som svært viktig å få deltakerne til å være trygge på å kunne snakke om personlige aspekt, slik at vi kunne gå i dybden på det de fortalte. Dette viser seg å ha vært viktig, ettersom disse delene ble mest relevant for vår analyse. Videre ble det sentralt med en bevisstgjøring rundt vår personlige nysgjerrighet i samtaler. Vi tenkte gjennom hva som var nødvendig å vite, og forsøkte i intervjuene å skape en grense for å fange opp relevant informasjon, uten unødvendige og personlige detaljer. Denne balansegangen viste seg å være vanskelig å

følge opp, ettersom det var ulikt hvor komfortable deltakerne var, noe som preget hvordan vi førte samtalen. Dersom vi snakket med en som var tydelig nervøs, var behovet for å trygge samtalen større. Dersom vi pratet med en som virket trygg i samtalen, merket vi at terskelen for å stille direkte og utdypende spørsmål var lavere.

I etterkant av intervjuene arbeidet vi med konfidensialitet og anonymisering av datamaterialet. Lyddopptakene fra intervjuene ble oppbevart i en kryptert mappe på vår personlige PC, og alt av utstyr har blitt oppbevart der kun vi har tilgang. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hvordan konfidensialitet i en intervjuundersøkelse skal sikre deltakernes anonymitet. En mulig utfordring med kvalitative intervjuer er at de rommer mye informasjon om deltakernes liv og bakgrunn. Privat og personlig informasjon kan også være relevant, noe som utgjør en utfordrende balanse i hvor personlige data som skal benyttes. For å sikre deltakernes anonymitet, har vi tildelt deltakerne og lokale steder fiktive navn. Når det kommer til opprinnelsesland og botid i Norge, har vi forholdt oss til større geografiske områder og avrundet årstallene. En utfordring som oppstår gjennom anonymisering, er hvem som besitter sannheten og har eierskap over det som blir sagt. Som forskere har vi et stort ansvar i tolkningen og analyseringen av deltakernes utsagn, og i formidlingen av deltakernes "jeg" og personen vi skildrer i vår forskning. Kvale og Brinkmann (2009) problematiserer dette ved at anonymiteten som skal være med å beskytte deltakerne, også kan frata deres stemme. Det er viktig at forskeren ikke tilegner intervjupersonene meninger de ikke har. Vi har diskutert våre forventninger til deltakernes meninger og svar. Når vi har fortolket deres utsagn, har vi forsøkt å legge fra oss disse forventningene, for å være tro mot deres stemmer.

2.8 Studiens kvalitet

Innen kvalitativ forskning er det blitt benyttet ulike begrep for å beskrive en studies kvalitet. Tjora (2021) benytter seg deriblant av begrepene pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet), og Thagaard (2009) ser nærmere på overførbarhet. Vi har valgt å ta utgangspunkt i disse begrepene i våre refleksjoner rundt studiens kvalitet.

Pålitelighet omhandler sammenhengen mellom de ulike delene av forskningsprosjektet, samt hvordan denne sammenhengen synliggjøres i oppgaven (Tjora, 2021). Dette har vi forsøkt å jobbe bevisst med under hele forskningsprosessen, der vi har diskutert og redegjort for hvordan vi har arbeidet oss gjennom de ulike delene. Siden vi er to som er ansvarlige for prosjektet, vil det kreve mye samarbeid, diskutering og felles avgjørelser, noe som ifølge Thagaard (2009) er en sentral faktor for å styrke påliteligheten i en

studie. Tjora (2012) påpeker hvordan forskerens kunnskaper om det aktuelle temaet sees på som en ressurs, samtidig som det er nødvendig med en eksplisitt beskrivelse av hvordan disse kunnskapene benyttes. Vi har grundig diskutert og redegjort for vår posisjon i møte med tematikken, vært bevisst egne kunnskaper og forutinntattheter, og hvordan disse kunne prege forskningsprosjektet vårt. Denne bevisstgjøringen ble viktig for oss gjennom analyseprosessen, for at vi løftet deltakernes stemmer og ikke styrte svarene ut fra våre forforståelser. Ved at vi brukte diktafon under intervjuene, kunne vi inkludere flere direkte sitater i oppgaven. Ifølge Tjora (2012) vil dette også styrke undersøkelsens pålitelighet, fordi deltakernes stemmer synliggjøres.

Gyldighet handler om tolkningen av data, og om de tolkningene forskeren har kommet frem til, er gyldige i forhold til virkeligheten som er blitt studert (Thagaard, 2009). Våre tolkninger har utgangspunkt i det innsamlede datamaterialet, og vi har forsøkt å redegjøre eksplisitt for leseren hvordan vi har kommet frem til disse. Vi har forsøkt å gjøre forskningen så gjennomsiktig som mulig, noe som står sentralt for å øke studiens gyldighet (Thagaard, 2009). Gjennom forskningsprosessen har vi gjort endringer når det kommer til tematisering og problemstilling. Dette vil være nødvendig å belyse, med tanke på studiens kvalitet. Ved å se tilbake på forskningsprosessen og vårt tematiske utgangspunkt, har forskningen på ingen måte vært en lineær prosess. Vi har gått mye frem og tilbake, slik som en forskningsprosess vil være. Ettersom gyldighet er tilknyttet om vi får svar på spørsmålene vi har forsøkt å stille (Tjora, 2021), mener vi at valget om å endre hovedtema for oppgaven underveis i analyseprosessen, er en styrke for oppgavens kvalitet og gyldighet. Dette med tanke på at vi har tolket mer direkte hva deltakerne er opptatt av, noe som fører til større samsvar mellom våre tolkninger og virkeligheten de er studert i. Deltakerne har hatt mest å si for utfallet i forskningen, hvor det er deres stemmer som løftes.

Innenfor det meste av samfunnsforskning er det et viktig mål å kunne generalisere i en eller annen form (Tjora, 2021). Mens kvantitative studier kan bruke statistikk for å generalisere, må man tenke annerledes ved kvalitative studier. Thagaard (2009) velger å bruke begrepet overførbarhet om generalisering, som kan tilknyttes gjenkjennelse. Gjenkjennelse går ut på at mennesker som har kjennskap eller erfaringer med studiens tematikk, kan kjenne seg igjen i fortolkingene som fremlegges. Selv om utvalget vårt er relativt lite, kan det sees en overføringsverdi, hvor våre deltakers erfaringer kan gjøre seg gjeldende for flere. Funnene våre kan derimot ikke generaliseres i den forstand at de gjelder for krysskulturell ungdom på et mer generelt nivå. Tjora (2021) mener at det er uheldig å snakke om overførbarhet innenfor kvalitative studier. Han mener generalisering er et begrep flere har kjennskap til, og at overførbarhet kan virke

innsnevrende i forhold til generalisering i kvalitative studier. Vi opplever likevel overførbarhet som et mer treffende begrep for vår studie. Målet med vår studie er ikke å generalisere, men få innsikt i en bestemt erfaring ut fra noen få deltakere.

Med utgangspunkt i våre metodiske valg og empiri, presenterer vi i neste kapittel oppgavens teoretiske rammeverk. Vi valgte å strukturere oppgaven slik at metodekapittelet presenteres før teorikapittelet. Dette med tanke på at vi har en induktiv tilnærming til materialet, hvor krysskulturelle ungdommers erfaringer og egne stemmer har vært retningsgivende for de teoriene vi har valgt å analysere intervjuene gjennom.

3.0 Teori

I dette kapitlet presenterer vi oppgavens teoretiske rammeverk. Vi innleder kapitlet med en kunnskapsoversikt, som tar for seg norske studier om krysskulturell ungdom. Deretter løfter vi blikket og ser på hvilke samfunnsendringer som har innvirkning for verden og Norge i dag. Med dette som utgangspunkt presenterer vi teori om ulike former for kulturell identitet, samt tilhørighet og utenforskap i skolen. Disse delene vil være viktige for våre analyser, og vil være hovedtyngden av teorikapitlet.

3.1 Kunnskapsoversikt

Forskning på krysskulturell ungdom er et omfattende felt, som har fått større oppmerksomhet i takt med samfunnets økende mangfold. Gjennom kunnskapsoversikten presenterer vi forskning som rommer både utfordrende og berikende aspekter av hvordan krysskulturelle ungdommer erfarer å leve med flere kulturer i Norge og i skolen. Alle studiene vi presenterer er norske, og dermed skrevet i en norsk kontekst, noe vi finner relevant for vår studie. Vi anser det som relevant å trekke inn forskning som omfatter kulturell identitet, altså hvordan ungdommene erfarer å balansere med kulturene de er en del av på ulike vis. Videre presenterer vi forskning tilknyttet krysskulturelle ungdommers erfaringer av tilhørighet, utenforskap, anerkjennelse og inkludering i skolen. Gjennom våre intervjuer vektla ungdommene skolen som kontekst, for deres ulike erfaringer av å være krysskulturell. Derfor løfter vi frem forskning som omhandler skole, noe som vil være verdifulle forståelser for lærere og spesialpedagoger i møte med krysskulturell ungdom.

Vi har gjort litteratursøk i flere runder og i ulike faser av forskningsprosessen vår. Dette fordi vi har hatt ulike søkeord i hovedfokus, samt har arbeidet med forskningen over lengre tid, noe som har ført til noen nye treff underveis. I gjennomføringen av litteratursøkene benyttet vi oss av databasene Oria og Google Scholar. Vi brukte søkeordene krysskulturell ungdom, minoritetsungdom, identitet, kulturell identitet, hybrid identitet, tilhørighet, utenforskap, anerkjennelse og inkludering.

3.1.1 Krysskulturell ungdom og kulturell identitet

Institutt for Samfunnsforskning (ISF) har i oppdrag av integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi), utarbeidet en kunnskapsoversikt om ungdom med innvandrerbakgrunn (Aarset, Lidén & Seland, 2008). Kunnskapsoversikten presenterer en rekke forskning på området. Deriblant har det blitt gjennomført fokusgruppeintervjuer blant elever med innvandrerbakgrunn på videregående skole, der det pekes på hvordan ungdommene "lever mellom to kulturer", noe som kan være "en kilde til stolthet", men også noe "problematisk og slitsomt" (i Aarset, Lidén og Seland, 2008, s. 15- 16). Ut ifra et berikende perspektiv forteller informantene om viktigheten av å ha kunnskap om sin kulturelle bakgrunn, samt være stolt av den. Noen utfordrende aspekter omhandler å måtte forholde seg til ulike problemstillinger, flere prioriteringer, samt hensyn som må tas, sammenliknet med majoritetsungdommene. Å balansere to kulturer kan også medføre en opplevelse av annerledeshet, både i møte med Norge og foreldrenes opprinnelsesland. Aarset, Lidén og Seland (2008) beskriver også informantenes opplevelser av rasisme og diskriminering. Her trekkes det frem diskriminerende handlinger og utsagn, samt frustrasjon rundt stereotypiske fremstillinger av innvandrere.

I Prieurs (2004) bok "Balansekunstnere", studerer hun den sosiale betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge, blant unge med minoritetsbakgrunn. Studien baserer seg på intervjuer med 52 unge mennesker med innvandrerbakgrunn. Hun vektlegger hvordan en annerledeshet kan oppleves på bakgrunn av kjønn, familierelasjoner, etnisk tilhørighet og identifisering. Annerledesheten fremkommer ved å skille seg ut fra majoritetsbefolkningen, der ens etniske bakgrunn er av betydning. Forskjellene som identifiseres på disse områdene, beskrives i lys av forskjellene mellom det norske samfunnet og samfunnet innvandrerforeldrene kommer fra. Hun beskriver hvordan de fleste informantene forbinder tilhørigheten sin tilknyttet familie og opprinnelseskultur, der de identifiserer seg selv som for eksempel "tyrkisk" eller "pakistansk". Tilhørigheten til sin opprinnelseskultur beskrives hovedsakelig i positiv betydning, men også at tilhørigheten kan være ambivalent. Her står spesielt ungdomstiden sentralt. Minoritetsungdom befinner seg i en fase i livet der en kanskje må innfri ulike forventninger fra foreldre og jevnaldrende. Prieur (2004) hevder ungdomstiden vanligvis medfører en sterkere identifisering med sin opprinnelseskultur og svakere identifisering til "det norske".

Friberg (2016; 2021) har undersøkt ungdommer med innvandrerbakgrunn, der det blant annet sees på i hvilken grad de identifiserer seg som norske. Han trekker frem det å

være en synlig minoritet, samt egenopplevd og tilskrevet "norskhet" (Friberg, 2016). Det konkluderes med at de fleste unge som har minoritetsbakgrunn, ser på seg selv som delvis norske. I artikkelen "Who wants to be Norwegian - Who gets to be Norwegian" (Friberg, 2021) vises det til at unge mennesker med ikke-europeisk opprinnelse, som ofte kan skille seg mer fra nordmenn, både når det kommer til utseende og religiøs tilknytning, har en tendens til å føle seg mer norsk enn hva andre ser dem som. Her oppstår det altså et gap, mellom hvordan ungdommene ser på seg selv, og hvordan de oppfattes av andre. Friberg (2021) poengterer at vi utvikler identiteten vår i sosiale spill. Dermed kan det bli utfordrende dersom man ikke ser en sammenheng i hvordan andre oppfatter en, og hvordan man oppfatter seg selv.

I oppdrag fra Utdanningsdirektoratet har Senter for Interkulturell kommunikasjon (VID, 2022) utarbeidet en rapport der en kurspilot for ungdom med flerkulturell oppvekst gjennomføres og dokumenteres. Rapporten gir innblikk i opplevelser av å være krysskulturell ungdom i Norge i dag. Kurspilotens første modul, "Flexid", har som formål å støtte ungdommenes identitetsarbeid, og tar for seg sosiale arenaer som er viktige for identitetsutviklingen; skolen, klassen, familie og foreldre. I alt deltok 41 ungdommer på flexid-kurset, hvor de var gjennom ulike temaer. Etter kursperioden fortalte ungdommene hvilke temaer de synes hadde vært spesielt viktig, her ble blant annet temaene "Identitet og tilhørighet", "Brobygger" og "Dilemmaer, valg og fremtid" trukket frem. Etter gjennomføringen kunne flertallet av ungdommene fortelle at de hadde blitt tryggere på egen identitet, hvor de i større grad ser hvilke ressurser deres bakgrunn gir dem. I tillegg uttrykte de at de følte seg mer som en del av fellesskapet og hadde fått større forståelse for andre med en krysskulturell bakgrunn. Denne kurspiloten anses som et viktig kompetanseløft for hvordan skolen og samfunnet kan møte krysskulturell ungdom med anerkjennelse.

3.1.2 Inkludering, anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap i skolen

Funn fra flere studier viser hvordan elever erfarer tilhørighet med andre som deler kulturell bakgrunn (Chinga-Ramirez, 2017; Mathiesen, 2020; Eriksen, 2017; Steen-Olsen, 2013). Chinga-Ramirez (2017) finner hvordan elever deler et fellesskap, ved å være sammen med andre "utlendinger". Dette uavhengig opprinnelsesland, språk, religion og etnisitet, men at de har det til felles at de identifiserer seg som "utlendinger" på skolen. Mathiesen (2020) peker også på hvordan ungdommer som har til felles å ha

en annen opprinnelse enn etnisk, norsk opplever en sterkere tilknytning til hverandre, på bakgrunn av å anse seg som "utlendinger" i møte med skolen.

Eriksen (2017) beskriver i hennes forskning hvordan elevene delte seg i grupper på skolen ut fra etnisitet, der det ble et skille mellom "norske" og "utlendinger". Hun understreker viktigheten av verdiene man deler i de ulike gruppene som årsak til hvor man føler seg hjemme. Hun løfter frem hvordan det å plassere seg som "norsk" og "utlending" kan være flytende og setter ord på en "kontekstuell identitet", altså noe som kan variere i ulike kontekster. Det handler dermed ikke om at man for eksempel må være hvit og etnisk norsk for å være en del av de "norske", men heller hvilke verdier man deler. For mange av de "utenlandske" ungdommene ble deres tilhørighet til hverandre svært viktig, på grunn av at de hverken erfarte å tilhøre foreldrenes hjemland eller Norge. Eriksen (2017) poengterer hvordan ungdomstiden er en viktig tid for identitetsdannelse, og at identitet vil skapes og endres i samspill med gruppen som oppfattes som vår og samfunnet rundt. Hun understreker viktigheten av at vi i det mangfoldige samfunnet tydeliggjør at gruppen barn og unge assosierer seg med, har en tydelig plass i samfunnet, på en positiv måte.

Steen-Olsen (2013) har undersøkt unge menneskers opplevelser av kulturell tilhørighet og inkludering blant jevnaldrende, gjennom sosiale og kulturelle praksiser. Studien baserer seg på 41 intervjuer av unge mennesker med innvandrerbakgrunn. Resultater fra studien beskriver hvordan erfaringer av kulturell tilhørighet, er nært knyttet til foreldrenes opprinnelsesland og kultur. Hun belyser hvordan barn og unge med innvandrerbakgrunn, kan ha utfordringer med å forstå de "norske" referanserammene, spesielt dersom de har lite kontakt med norsketniske jevnaldrende. Hun beskriver hvordan de kan oppleve å ha ulike kulturelle erfaringer og forståelser, og at det kan utfordre deres opplevelser av å føle seg inkludert blant etnisk norske jevnaldrende. Flere av ungdommene foretrakk å være sammen med andre som delte samme kulturelle og etniske bakgrunn, på bakgrunn av at det oppleves som trygt og kjent. Det beskrives hvordan det føles lettere å forstå hverandre, der en deler kulturelle erfaringer, noe som også skaper en tilhørighet til andre med minoritetsbakgrunn.

Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) har undersøkt elevers opplevelse av tilhørighet og inkludering, samt viktigheten av anerkjennelse i skolen. Studien deres baserer seg på flere teoristudier og en intervjuundersøkelse av rundt 70 elever. Ut fra studien konkluderes det med at elevene savner at lærere bruker deres kulturelle bakgrunner som en ressurs i skolen. Det konkluderes videre med at skolen er viktig for hvordan elevene opplever inkludering og tilhørighet, der læreren er svært viktig i møte med

dette. Dersom læreren ikke er bevisst på å sørge for inkludering, kan elevene mangle opplevelsen av tilhørighet.

I Chinga-Ramirez (2015) sin doktorgrad "Skolen ser ikke hele meg", studeres minoritetsungdommers erfaringer av å være annerledes, gjennom sosial ulikhet på videregående. Hun konkluderer blant annet med hvordan den norske skolen og det norske utdanningssystemet ikke verdsetter minoritetsungdommers kunnskaper og erfaringer. Minoritetsungdommene opplever å havne på utsiden av skolens likeverdighetsprinsipp, der skolen ubevisst har en forståelse av normalitet, altså en "taus virkelighetsforståelse". Skolen besitter altså en kunnskapsforståelse, der enkelte elevgrupper vil ha flere forutsetninger for å forstå det som læres. Det beskrives hvordan minoritets elevene erfarer en manglende opplevelse av anerkjennelse, der de ikke gjenkjenner referanserammene fra sin kultur. Dette medfører følelsen av å ikke høre til, i et fellesskap de ikke forstår. Hun konkluderer også med hvordan erfaringen av å være annerledes, skapes gjennom forståelsen av kulturelle og symbolske representasjoner i det norske samfunnet. Her vil manglende kulturell kompetanse være viktig for ungdommenes erfaringer av å føle seg annerledes på skolen. Dette kan bidra til et skille mellom "oss" og "de andre". Videre trekker hun frem hvordan man lettere generaliserer grupper med essensialistiske forklaringer, dersom man ikke har kjennskap til dem. Her understrekes viktigheten av at skolen møter elevene med forståelse for å besitte ulike virkelighetsforståelser.

Chinga-Ramirez (2021) tematiserer hvordan utenforskap skapes i skolen, der hun løfter frem to ikke-vestlige minoritetsungdommers erfaringer om å ikke innfri kravene som stilles til dem, både faglig og sosialt på videregående skole. Guttene erfarte at årsaken bak utenforskap i skolen var tilknyttet kulturforskjeller og deres etniske bakgrunn. Her opplevde de å ikke være «norsk nok», der de ikke forsto den norske kulturen eller undervisningsmetoden på skolen. De behersket ikke det norske språket "godt nok", noe som resulterte i at de opplevde å ikke klare skolens krav. Den ene gutten skildret et krysspress som oppsto mellom hans etniske bakgrunn og den norske skolen. Her beskrev gutten kultur som noe uforanderlig og fast, der den norske skolen og den etniske kulturen ble uforenelig. I følge Andersson (2000, i Chinga-Ramirez, 2021) opplever ofte ungdommer som har en statisk forståelse av identitet og etnisk tilhørighet at de må velge én side. Dermed kan det oppstå et skvis mellom ulike forventninger og kulturer. Dette kan medføre følelsen av å måtte leve et dobbeltliv, samt følelser av forvirring.

Redd Barna presenterte i 2020 rapporten, "Det viktigste er å bli norsk..?", der flerkulturelle barn og unges stemmer løftes frem. Det påpekes hvordan integrering bør være en gjensidig prosess, som rommer kulturutvekslinger, samt å føle seg trygg og inkludert. Ungdommene påpekte at de ønsker å tilpasse seg, lære og forstå norsk kultur, men opplever selv at andre nordmenn ikke er like interessert i å lære om deres bakgrunner. De opplever større forståelse sammen med andre flerkulturelle, der de føler at de kan være mer seg selv. For at barn og ungdom skal oppleve trygghet og tilhørighet til et fellesskap, er venner og gode relasjoner viktige. Barna og ungdommene i studien påpeker selv viktigheten av å bli sett og forstått av lærere på skolen. Læreren kan bidra til å inkludere elevene på en trygg måte. De påpeker hvor viktig det er at lærerne ser dem, og tilrettelegger for undervisning der de viser kunnskap og tar hensyn til deres bakgrunn. Lærerne som viste forståelse og lyttet, og som forsøkte å sette seg inn i "deres situasjon", ble trukket fram som spesielt viktige for deres trygghet på skolen.

Alle disse studiene påvirkes av kontekstene de befinner seg i, i likhet med vår studie. Vi vil derfor i neste del se på hvilke samfunnsendringer som kan ha betydning for hvordan vi forstår verden rundt oss i dag og samfunnet vi lever i.

3.2 Samfunnsendringer

Hvordan man erfarer å være krysskulturell ungdom i Norge i dag, vil variere fra person til person. Som forskere vil det også ha sammenheng med hvordan vi velger å forstå samtiden vi lever i. Verden vi lever i er kompleks og i stadig endring, slik vi beskriver innledningsvis. Det oppstår møter mellom mennesker på tvers av landegrensener, ulike bakgrunner og etnisiteter. Ut ifra en sosialkonstruktivistisk posisjon forstår vi verden rundt oss som noe formbart og foranderlig (Tjora, 2017). Strukturer i samfunnet, forståelse av identitet og kultur er ifølge et slikt syn ikke noe som er fastlåst, men i stadig endring gjennom ulike situasjoner og i ulike møter og relasjoner. Dette synet ligger til grunn i vår avhandling for hvordan vi forstår verden rundt oss.

3.2.1 Globalisering

Globalisering forteller noe om de globale forbindelsene i verden, og beskriver hvordan verden i økende grad har blitt sammenvevd (Eriksen, 2008). Det er mange dimensjoner av globalisering i dag. Avstanden mellom land og mennesker er mindre viktig, kommunikasjon og transport har stadig økende hastighet, det er tettere nettverk mellom

mennesker på tvers av kontinenter, hvor hele verden altså beveger seg. Disse dimensjonene av globalisering kan vi se i Norge i dag, der blant annet kommunikasjon, transport og migrasjon binder verden sammen. Dette kan medføre at møter mellom mennesker som har ulike kulturer øker, noe som resulterer i en gjensidig kulturell påvirkning, i større grad enn tidligere. For krysskulturell ungdom som vokser opp i Norge, vil dagens globalisering ha en innvirkning på hvordan man forstår seg selv, samt hvilke kulturelle referanser en omgås og innehar.

3.2.2 Mangfold og supermangfold

Samfunnet vi lever i omtales ofte som svært mangfoldig, men hva vil det egentlig si? Mangfoldsbegrepet kan romme mye og brukes i ulike sammenhenger. Generelt forklart kan en si at mangfold representerer variasjoner hos befolkningen i et samfunn (Lund, 2019). Det kan variere hva som omtales når man benytter mangfoldbegrepet. For eksempel kan man omtale kulturelt mangfold, som deriblant omhandler etnisitet og kultur. På skolen kan man omtale det kulturelle mangfoldet som lite eller stort. Med dette utgangspunktet kan vi si at mangfold omfatter sosiale posisjoner et menneske kan inngå i, og peker på både etnisitet, religion, kjønn, seksualitet, alder, utdanning og så videre. Vi forstår dermed mangfold som alle de sosiale posisjonene vi inngår i, i det sosiale og kulturelle livet vi deltar i.

Vertovec (2007) introduserer begrepet "super-diversity" (oversatt til norsk "supermangfold"). Med begrepet forsøker han å utvide forståelsen av mangfoldsbegrepet. Han argumenterer for behovet for et begrep som omfatter hvordan nye former for mangfold oppstår, nemlig supermangfold. Supermangfold omhandler å se sammenhengene mellom de ulike sosiale posisjonene som mennesker inngår i, som for eksempel kjønn, alder og etnisitet. Man må altså se sammenhengene for hvordan de ulike sosiale posisjonene påvirker hverandre, og hvordan de stadig er i utvikling og endring. Lund (2017) beskriver dette supermangfoldet ved at man har interaksjoner i mange retninger. Det er altså fokus på interaksjonen mellom og innenfor ulike kulturer og grupper, og hvordan denne er kompleks og dynamisk.

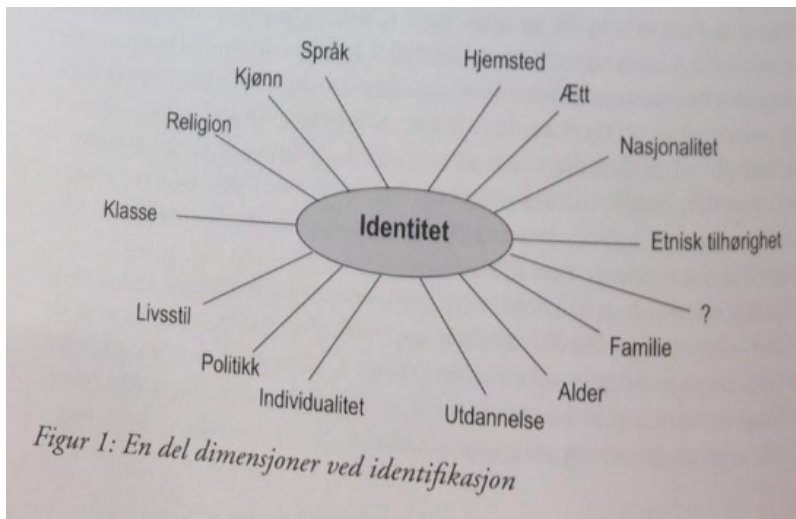
3.2.3 Transnasjonalisme

I tråd med økt globalisering og mangfold i samfunnet, vil nye begreper for å forstå verden vi lever i stadig bli viktigere. I tillegg til å se samfunnet som supermangfoldig, er også transnasjonalisme et begrep vi ønsker å belyse og som ligger til grunn for hvordan

vi forstår verden i vår oppgave. Transnasjonalisme omhandler relasjoner på tvers av nasjonale stater (Egden, 2012). Grunnet økende globalisering, hvor teknologi er i stadig utvikling, har det medført at det er lettere å opprettholde kontakt med mennesker som bor andre steder i verden. I tillegg til at mennesker flytter på seg slik at man får tilhørighet til flere land samtidig. Her sees verden i en "mulighetskontekst", noe som vil gi større tilgang til verden, blant annet med tanke på utviklingen og arbeid med identitet. Eide & Røsok-Dahl (2023) forklarer hvordan transnasjonalisme vil være viktig for arbeidet med sine identiteter. Dette grunnet i at vi befinner oss i en verden hvor det stadig oppstår nye undergrupper innen kulturer, samt nye kulturelle motsetninger, ved at man krysser grensene. Alle disse impulsene og relasjonene som oppstår vil være viktig for hvordan man former og utvikler identiteter som krysskulturell.

3.3 Identitet

Identitetsbegrepet er i likhet med kulturbegrepet svært komplekst. Identitet kan ifølge Eriksen (2001) betegnes som et av språkets mest utfordrende ord. Ordet er blitt vanligere å bruke i både dagligtalen og i massemediene. Det har også blitt utviklet mange beslektede betydninger og nyanser, noe som har gjort det vanskeligere å gi en fullstendig tilfredsstillende definisjon av identitetsbegrepet. Et sted å starte utforskning av identitet kan være ved følgende spørsmål; "Hvem ser du speilet"? (Dahl, 2013, s.197; Eriksen, 2001, s.36). Eriksen (2001) beskriver hvordan det finnes mange fasetter som er med på å skape og påvirke vår identitet, deriblant; språk, kjønn, religion, alder, familie og etnisk tilhørighet, (se figur under). Vår identitet formes av alle disse fasettene, og selvfølgelig mange andre også. Viktighetsgraden for de ulike fasettene kan variere, fra ulike personer, situasjoner og livsfaser. De mange gruppene og sosiale kategoriene vi tilhører, spiller en viktig rolle i å definere hvem vi er. Det er altså i relasjon til andre at vi bygger identiteter. De ulike gruppefelleskapene man deltar i, kan ikke separeres fra hverandre, men må sees på som overlappende. Dette er spesielt fremtredende i det moderne samfunn, der mennesker tilhører og deltar i mange ulike gruppefelleskap. Videre beskriver Eriksen (2001) hvordan gruppefelleskapene kan ha ulik viktighetsgrad. Dermed vil noen identiteter også være viktigere enn andre.



(Eriksen, 2001, s.38)

3.3.1 Kulturell identitet

I forskning på identitet anvendes ofte begrepet kulturell identitet. Kulturell identitet brukes for å si noe om tilhørigheten en person har til en gruppe eller til en kultur, og hvordan man tar i bruk de kulturelle erfaringene man har i ulike situasjoner i møte med andre (Dahl, 2013). Kulturell identitet, kan i likhet med kulturbegrepet, forstås fra et beskrivende syn og et dynamisk syn. Disse presenterer to ulike måter å forstå identitet på. Ut fra et beskrivende syn blir kulturell identitet ofte brukt for å beskrive en felles identitet som alle i en kultur har. Her blir altså de som har samme etnisitet sett på som en gruppe, grunnet i at de har mye til felles og deler en essens.

I motsetning, vil man ut fra et dynamisk syn på identitet, ikke ha et tydelig skille mellom sine kulturelle grupper og identiteter (Dahl, 2013). Gjennom dette synet blir kulturell identitet sett på noe som skapes i møtet mellom mennesker i ulike situasjoner. Man kan veksle mellom å ta i bruk ulike identiteter som kan overlappe hverandre. Dette kan eksempelvis komme til uttrykk gjennom måten vi snakker på, reagerer, klærne vi har på oss, samt kroppsspråk. Kulturell identitet skapes og formes over tid, og vil være et resultat av blant annet erfaringer fra oppveksten, kontakt med foreldre og andre i nære relasjoner. På den måten vil kulturell identitet, gjennom en dynamisk beskrivelse, være en form for sosial identitet som utvikles i møte med andre (Jensen, 2003, i Dahl, 2013). For krysskulturell ungdom vil deres identiteter påvirkes av mange ulike aspekter, ettersom de har tilknytning til flere kulturer. Deltakerne i vår studie viser ulike former for kulturell identitet, fra en beskrivende til en mer dynamisk forståelse. Gjennom avhandlingen vår har vi en dynamisk forståelse av kulturell identitet. Likevel vil vi i sammenheng med funnene våre, også se på den beskrivende forståelsen, ut fra

deltakernes erfaringer. I analysene fremkommer det videre hvordan deltakerne konstruerer sine kulturelle identiteter i samspill med andre.

Prieur (2002) løfter frem hvordan identiteter konstrueres i samspill med omgivelsene, mellom samfunn og individ. Hun vektlegger hvilke måter individet må forholde seg til samfunnet, og ser blant annet på spillerommet en person har for å utvikle sine identiteter. Hun fokuserer spesielt på utvikling av etnisk identitet, i tillegg til kjønn. Videre tar hun for seg hvordan andres fortolkninger vil ha en innvirkning for egenopplevd identitet, spesielt når det kommer til identiteter med tydelig kroppslig uttrykk. Her vil generaliseringer i samfunnet påvirke syn på og forståelse av identitet. Når man ser identitet som en sosial konstruksjon, vil dette bryte med en vanlig oppfatning av at identiteten har en samlet kjerne eller essens (beskrivende forståelse) som uttrykkes på spesifikke måter. Dette handler om hvordan man årsaksforklarer og begrunner identiteten sin ut fra bestemte trekk som kjennetegner en gruppe. Man tillegger altså identiteten spesifikke trekk på bakgrunn av generaliseringer, for eksempel ved å si at "hun liker å pynte seg fordi hun er jente" eller "han er mannssjåvinist fordi han er araber" (Prieur, 2002, s.4). Slike generaliseringer bidrar til en oppfatning om at alle med "lik kjerne" har like kjennetegn. Gjennom et konstruktivistisk syn karakteriseres de nevnte eksemplene som "måter identiteter konstrueres på gjennom kulturelt bestemte forestillinger" (Prieur, 2002, s.4). Dermed vil det å være kvinne eller araber bli tildelt en viss mening i en viss kontekst.

3.3.2 Kulturelle referanserammer

Slik vi har sett konstruerer mennesker sine identiteter i møter med omgivelsene. Dahl (2013) beskriver at alle møter mellom mennesker er kulturelle. Her har man med seg ulike koder, regler og systemer som brukes for å tolke situasjonene man befinner seg i, altså kulturelle referanserammer. Dersom en har ulike kulturelle referanserammer, vil en dermed kunne oppfatte enkelte situasjoner på forskjellige måter. I analysen fremkommer det hvordan noen av deltakerne opplever å bli misforstått i skolen, fordi de besitter andre referanserammer.

Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) beskriver med utgangspunkt i sosiokulturell teori, hvordan det dannes forståelsesrammer basert på den kulturelle og sosiale konteksten man befinner seg i. Her vil stedet man vokser opp ha betydning for hvilke forståelseskategorier en har tilgang til, samt hvilke aktiviteter i hverdagen som er forståelige. Dersom forståelsesrammene fra de ulike kulturene "overlapper lite", kan en oppleve et større behov for å tilegne seg ny kunnskap. Dette erfarer noen av deltakerne

fra vår studie, der kunnskapen fra opprinnelseskulturen og kunnskapen de møter i norsk skole, er ulike.

Steen-Olsen (2013) beskriver videre hvordan alle mennesker har sitt eget ståsted, utviklet av tidligere erfaringer. Dette vil være en viktig forståelse i møte med et mangfoldig samfunn, der mennesker med ulike bakgrunner og forståelser møtes. Hvor man vokser opp vil prege tilgangen til ulike dagligdagse aktiviteter, samt gi muligheter og begrensninger for forståelseskategoriene man kan utvikle. Dette kommer til uttrykk hos deltakerne i vår studie. Hvordan krysskulturell ungdom blir anerkjent for sine ulike forståelsesrammer vil spille en viktig rolle for måtene de gjør sine identiteter og hvordan de føler tilhørighet.

3.3.3 Ungdom og kulturell identitet

Slik vi ser gjennom innledningen og kunnskapsoversikten, er forskning innen ungdom og kulturell identitet et felt med økende interesse og oppmerksomhet. Søken etter sin identitet er et gjennomgående tema hos krysskulturelle barn og unge (Salole, 2013). Her kan det være store spørsmål som må prosesseres som; "Hvor hører jeg til? Hva mener jeg? Hva tror jeg på? Hvem er jeg i forhold til andre?" (Salole, 2013, s.211). Som krysskulturell ungdom må en altså forholde seg til flere valg, da tilhørigheten, meninger og identitet kan være enda mer skiftende. Vi vil videre fokusere hovedsakelig på Eriksens (2001) arbeid innen tematikken. Han beskriver ulike måter ungdommer søker og arbeider med kulturell identitet på. Dette vil være relevant i møte med våre funn.

Eriksen (2001) diskuterer spørsmål knyttet til å "ha en identitet", der han spesielt tar utgangspunkt i ungdom med minoritetsbakgrunn. Han påpeker hvordan ungdommene kan oppleve å leve i to verdener, der de er norske, men i tillegg noe annet. Han poengterer videre at hvordan ungdommene velger å møte kulturene de er en del av, vil antyde hvordan identitet i et flerkulturelt samfunn vil forme seg. I denne sammenhengen beskriver Eriksen (2001) tre alternative former for identitet; "ren identitet", "bindestreksidentitet" og "kreolsk identitet". Slik vi presenterer nedenfor, kan formene for identitet plasseres ulikt i et kontinuum fra en beskrivende til en dynamisk forståelse av kulturell identitet. Vi vil videre presentere kontinuumet, og plassere de ulike formene for kulturell identitet innenfor dette. De ulike forståelsene og formene for kulturell identitet er noe vi finner hos ungdommene vi har intervjuet, der de viser seg på ulike steder av kontinuumet. Nedenfor presenterer vi en illustrasjon for å vise hvor vi har plassert de ulike forståelsene av kulturell identitet på kontinuumet.



(Illustrasjon av "kulturell identitet gjennom et kontinuum")

3.3.4 Beskrivende

I denne delen tar vi for oss ulike former for kulturell identitet ut fra en beskrivende forståelse. Vi ser nærmere på ren-identitet, nasjonal- og etnisk identitet.

3.3.4.1 Ren identitet

Den rene identiteten forstås som et konservativt valg, der en forholder seg til én fast gruppetilhørighet. Identiteten bygger ofte på en kontrast til andre, og kan fremstå som en konflikt (Eriksen, 2001). Det er ulikhetene som bidrar til følelsen av å tilhøre en bestemt gruppe, samt oppleve identiteten sin som autentisk og forutsigbar. De rene identitetene setter klare grenser, motvirker forvirringen i omgivelsene og dermed gjør det lettere å ta valg i motstridende situasjoner. Eriksen (2001) beskriver videre hvordan de rene identitetene kan oppleve store frustrasjoner, samt manglende integrasjon, i møte med kulturelt blandede omgivelser. Dette på grunn av at de vil møte ulike krav og forventninger, som kan utfordre deres "faste" posisjon og identitet. Som krysskulturell ungdom kan altså de ulike kulturene man er en del av, stille motstridende krav og forventninger. For eksempel kan familien stille krav om å beholde språk og religion fra sin opprinnelseskultur, mens venner og skolen kan stille krav som ikke samsvarer. Ved en ren identitet velger man å låse seg mer inn mot en av kulturene, noe som kan gjøre det lettere å ta valg.

3.3.4.2 Nasjonal og etnisk identitet

Innenfor en beskrivende forståelse av kulturell identitet skiller det ofte mellom en etnisk og en nasjonal identitet (Dahl, 2013, s. 199). Phinney (1992, i Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006) ser på hvordan den etniske identiteten vurderes ut fra hvilken grad man føler tilhørighet og tilknytning til den etniske gruppen. Dette kan variere fra å ha en svak følelse av etnisk identitet, hvor man føler liten interesse overfor gruppen og involverer seg lite i den, til at man har en sterk tilknytning, hvor man føler en stolthet over å være en del av den bestemte gruppen. Nasjonal identitet omhandler hvorvidt man identifiserer seg med det nasjonale samfunnet. Phinney med kolleger (2006) understreker at forholdet mellom disse identitetene kan arte seg ulikt. Noen kan ha en sterk identitetsfølelse både til sin etniske gruppe, og den nasjonale gruppen. For andre kan det være at man ikke identifiserer seg med noen av delene. For eksempel kan man som krysskulturell ungdom ha tilknytning til både Norge og Tyrkia. Kanskje vil tilhørigheten til Tyrkia være sterk, mens tilhørigheten til Norge er svak. Gjennom et beskrivende syn blir den kulturelle identiteten sett på noe som er fast og felles for en gruppe, der den nasjonale og den etniske identiteten sees på som atskilte. Dette synet vil være relevant for vår studie, da vi ser hvordan flere av deltakerne lener seg mot en beskrivende forståelse av identitet, samt har sterk tilknytning til sin etniske identitet.

3.3.5 Mellom

I denne delen skal vi se på former for kulturelle identiteter som kan befinne seg et sted imellom en beskrivende og en dynamisk forståelse. Vi ser nærmere på bindestreksidentitet og både-og-identitet.

3.3.5.1 Bindestreksidentitet

Bindestreksidentitetene beskriver et skille i identiteten, der ulikheter mellom kulturene man er en del av ligger til grunn (Eriksen, 2001). Her forsøker man å bygge en bro mellom disse. Man kan for eksempel omtale seg som "norsk-amerikansk" eller "tyrkisk-dansk". Altså er man del av flere kulturer og ønsker å finne plass til begge. En kan forsøke å forene kulturene, samtidig som det oppstår et skille mellom dem. Ved denne alternative formen for kulturell identitet kan man ha sitt eget morsmål og minner fra hjemlandet, men samtidig ha tilpasset seg landet man bor i. Hjemme lever man, og føler seg som sin etniske identitet, mens når man beveger seg inn i en offentlig arena, fremstår man som "norske" (Eriksen, 2001). Bindestreksidentiteter ser vi som relevante for ungdommene i vår studie, der flere viser en tydelig tilhørighet til sin etniske identitet

gjennom familie og språk, samtidig som de viser tilhørighet til Norge gjennom skole og venner.

3.3.5.2 Både-og-identitet

En både-og-identitet kan tillate krysskulturelle barn og unge å være fortrolig med å være sammensatt, der de forener kulturene de er en del av (Salole, 2013). I motsetning ser Løvgren (2008) nærmere på en enten-eller-identitet (i Salole, 2013). Her må vedkommende velge mellom hvilke syn en skal forholde seg til, som kan medføre at forbindelser kuttet og at en mister en "del av seg selv og sin identitet" (Brendal 2006, i Salole, 2013, s.213). Dette kan tolkes ut fra et beskrivende syn på identitet, som gjør identitetene i denne sammenheng faste og statiske. Ved å måtte velge kun en side av seg selv, får man dermed ikke vist alt som finnes i mellom kulturene man er en del av. Ved å leve innenfor svært ulike kulturelle miljø, kan det brukes mye energi på skifter mellom hvem man er og til hvilken tid. For eksempel når man er hjemme med familien, når man drar i kirken eller når man drar på fest med venner. Salole (2013) trekker frem hvordan flere beskriver posisjonen som å "sitte fast mellom to kulturer" eller "å bli dratt mellom to kulturer" (s.214). Videre uttrykkes det ofte et savn hos ungdommene etter å kunne være "både-og", samt ha en identitet som er fleksibel og dynamisk.

Dersom vi ser for oss kontinuumet av formene for kulturell identitet, befinner vi oss nå på midten, et sted mellom en beskrivende og dynamisk forståelse av kulturell identitet. Mens en enten-eller-identitet vil kunne plasseres innenfor en beskrivende forståelse av kulturell identitet, vil en både-og-identitet befinne seg imellom en beskrivende og dynamisk forståelse. Navnet på både-og-identiteten illustrerer likevel et skille mellom identitetene, i likhet med bindestreksidentiteten. Vi tenker derfor at man kan argumentere for at disse identitetene er nærmere en beskrivende forståelse, da de vil opptre mer fast enn flytende. Bindestreken er altså ikke visket ut, men skaper en slags grense mellom, eventuelt en bro slik Eriksen (2001) beskriver. Dette står i motsetning til den dynamiske forståelsen, der det ikke er tydelige grenser.

3.3.6 Dynamisk

I denne delen ser vi nærmere på former for kulturelle identiteter innenfor en dynamisk forståelse. Her løfter vi frem kreolsk identitet, hybrid identitet og krysskulturell identitet.

3.3.6.1 Kreolsk identitet

Kreolsk identitet ser ikke på kultur som noe rent og atskilt, og skiller seg dermed fra ren-identitet og bindestreksidentitet (Eriksen, 2001). Den kreolske identiteten er en blanding hvor man ikke kan skille identitetene fra hverandre, og dermed ikke setter en tydelig grense. Eriksen (2001) skiller de tre alternative identitetene med følgende metafor: "Der den rene identiteten forsøker å stenge blandingen ute og bindestreksidentitet på ganske oppfinnsomt vis forsøker å manøvrere i nytt terreng med gammelt kart, har den kreolske identiteten gått til anskaffelse av et nytt kart" (s. 54). Den kreolske identiteten skaper altså noe nytt, eget og unikt.

3.3.6.2 Hybrid identitet

Den kreolske identiteten kan sees i likhet med hybrid identitet. Hybrid identitet gjør seg gjeldende i nyere forskning vedrørende former for kulturell identitet. Erentaité et al. (2018) har forsket på etnisk minoritetsungdom i Europa, tilknyttet inkludering og identitet. Det antydes hvordan ungdommene har flere valg av identitet, i form av en "tredje vei" eller en "hybrid identitet". Slike former for identitet, vil i motsetning til kvantitative psykologiske studier, åpne for mer individuelle beskrivelser og erfaringer av ens unike kulturelle identitet, og vil stå i kontrast til akkulturasjonspsykologiens fire strategier i møte med nye kulturelle omgivelser. Ved en hybrid identitet vil man få benyttet flere av sine kulturelle og personlige ressurser, der utvikling og fleksibilitet er sentrale stikkord. Hybride identiteter konstrueres ved å kombinere ulike elementer fra forskjellige kulturer, nasjoner og grupper. Generelt vil en hybrid identitet være fleksibel, kontekstuell og kontinuerlig dynamisk. Ved at man blander og setter sammen ulike elementer fra identitetene på kryss av kulturelle grenser, vil etniske minoritetsungdom bli autonome og kan danne sine egne forståelser av identiteter. Det er gjennom denne beskrivelsen vi forstår hybrid identitet i oppgaven vår, samt ser den i likhet med kreolsk identitet. Videre viser utviklingen av hybrid identitet at situasjonen som etniske minoritetsungdom befinner seg i, både kan fremstå som utfordrende, men også være ressurssterk. På den måten kan det bidra til å se det potensialet etniske minoritetsungdommer besitter (Erentaité et al., 2018).

Bhabba (1994) beskriver hvordan identiteter skapes gjennom ulike impulser og bevegelser, og vil stadig være i endring. Han introduserer hybriditetsbegrepet for blant annet å fornye forståelsen av kultur. Herunder vil også forståelsen av identitet stå sentralt. Vold (2019) beskriver at "for Bhabba ligger det hybride nærmere en sammensetning av ulike kulturer, der noe alltid skurrer og aldri går helt opp, enn en sammensmeltning" (s.291). Det vil alltid finnes skiller og motsetninger mellom kulturer. Ved å smelte kulturer sammen, vil en også miste deler av dem, samt rette fokus mot en identitet. Ved å ha med seg de ulike fragmentene av kultur, vil en dermed ha noe mer eget og unikt, slik vi ser likheten til den kreolske identiteten. Videre beskriver han "forhandlinger" vi gjør i møte med kultur. Disse forhandlingene forstår vi gjennom den sosiale samhandlingen som finner sted i omgivelsene, der man deler kulturelle referanser og erfaringer. Det er i grensesonene mellom ulike kulturer, nasjonaliteter og andre fellesskap at man tydelig kan se disse "forhandlingene". Forhandlingene utspiller seg i det Bhabba (2004) omtaler som "spaces in-between" og "the third space" (i Vold, 2019). Det er her hybriditeten blir formet, altså i mellomrommene. Ut fra Bhabbas forståelse vil disse mellomrommene overlappes av flere kulturer. På den måten kan man ikke si at noen befinner seg et sted mellom kulturer. Det vil altså finnes mange lag og nyanser, noe som utgjør det hybride.

3.3.6.3 Krysskulturell

I oppgaven omtaler vi deltakerne som krysskulturell ungdom. Begrepet krysskulturell er uavhengig av plassen personen vokste opp, men fokuserer på det mangfoldige. Van Reken og Pollock (2010) poengterer at krysskulturelle barn og unge ikke bare lever side om side med andre kulturer, men lever med mer enn én kultur, hvor man på en meningsfull måte tar del i begge kulturene, og knytter relasjoner på tvers. Barn og unge som er krysskulturelle lever altså i et krysskulturelt miljø, der de blir påvirket av de ulike kulturelle miljøene. Kulturene kan ikke tydelig skilles fra hverandre, og kan dermed sees i sammenheng med en dynamisk forståelse av kulturell identitet.

Vi har i denne delen belyst ulike former for kulturell identitet blant krysskulturell ungdom. I neste del løfter vi frem å balansere med flere kulturer og krysspress. Disse temaene er relevante for ungdommene i vår studie.

3.3.7 Balansekunst og krysspress

Fra omgivelsene rundt kan ungdommene oppleve å møte krav og forventninger som er motstridende. Det vil være mange ulike påvirkninger og inntrykk som må sorteres, samt en kan stå overfor store motsetninger som kan være utfordrende å møte til enhver tid (Eriksen, 2001; Salole, 2013). Dette kan knyttes til funn fra avhandlingen vår, der ungdommene deler flere erfaringer med å møte ulike krav og forventninger. I denne sammenhengen vil balansekunst og krysspress være relevante begrep å benytte. De bidrar til å beskrive hvordan man kan erfare å balansere med ulike forventninger, både fra andre og fra en selv.

Begrepet balansekunst har fått noe kritikk, med tanke på ordlyden (Salole, 2020). Balansekunst setter ord på noe som kan være svært utfordrende å få til, og det kan være en ganske skjør linje der en må opprettholde full kontroll, for å ikke ramle. Salole (2020) kritiserer bruken av å "balansere mellom kulturer", på bakgrunn av at det gir assosiasjoner til å stå i klem, med et lite handlingsrom. Det kjennes fastlåst, passivt, samt en følelse av å holde pusten. Det poengteres hvordan menneskets identitetsprosess er "aktiv, unik og dynamisk", og derfor vil utsagnene "å leve med flere kulturer" og "å finne balansen med flere kulturer" være mer treffende. Dette utsagnet vil også plassere seg nærmere en dynamisk identitets- og kulturforståelse, hvor balansen vil være preget av en forståelse om at de ulike kulturelle identitetene kan blandes og forme noe eget.

Krysspress omhandler hvordan krysskulturell ungdom kan oppleve å møte ulike verdier fra venner og foreldre, noe som kan medføre at man møter flere problemstillinger (Salole, 2020). Det kan være lett at man føler seg presset, dersom man opplever å ikke bli møtt med forståelse for sine ulike virkeligheter og sider. Dette kan medføre en følelse av forvirring, og denne forvirringen kan kalles for krysspress. Man kan både oppleve et indre krysspress, så vel som et ytre. Det er altså ikke nødvendigvis andre mennesker som har forventninger knyttet til ens valg og oppførsel, men det kan oppstå et innvendig krysspress. De ulike idealene, tankesettene og skikkene man har med seg, kan medføre innvendige verdikonflikter (Salole, 2020). Det kan dermed være vanskelig i enkelte situasjoner å ta valg. På den ene siden kan noe være riktig, mens på den andre siden er det galt. På den måten kan man oppleve at noen blir skuffet, uansett hva valget lander på.

Deltakerne i vår studie setter ord på tilsvarende situasjoner. Krysspresset mange av dem erfarer befinner seg mellom det som forventes av dem hjemme hos familien og det som

forventes blant venner i skolen. Gjennom ungdommenes beretninger ser vi viktigheten av skolen som kontekst for deres ulike former for identiteter og tilhørigheteter. Derfor fokuserer vi videre på krysskulturell ungdom i en skolekontekst.

3.4 Krysskulturell ungdom i en skolekontekst

Økt innvandring har ført til "et større etnisk, kulturelt og sosialt mangfold" i skolen, "noe som skaper nye muligheter, utfordringer og problemstillinger for det norske utdanningssystemet" (Kjeldstadli, 2014, i Svendsen, Utvær og Berg, 2019). Slik det fremkommer i NOU "Å høre til" (2015:2, s. 58) utgjør innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre en "stadig større" del av barn og ungdommer i Norge. Blant disse vil det være mange krysskulturelle barn og unge, som skal finne plassen sin i det norske samfunnet og i skolen. Kjeldstadli (2014) påpeker at skolen er en av de "få felles institusjonene" hvor mennesker får mulighet til å skape et felles samfunn og felles referanser (s. 5). Alle skal ha sin plass i skolen, uavhengig av kjønn, religion eller etnisitet, og man skal bli møtt, sett og anerkjent for den man er. I en skole vil det være elever med ulike forutsetninger, der hver enkelt elev lærer på sin måte i sitt tempo. Utviklingen av supermangfold medfører at kontakten mellom ulike grupper er i endring, noe som påvirker forståelsen av å være "norsk", samt "norske" holdninger og tradisjoner (Lund, 2019). Det er sentralt at skolen er bevisst på disse endringene og legger til rette for at alle elever opplever at skolehverdagen er relevant, der deres erfaringer og identiteter benyttes (Dewilde og Skrefsrud, 2015, 2016; Kitchens; 2009, Soja, 2010, i Lund, 2019).

I denne delen av teorikapittelet ser vi nærmere på skolens rolle, i møte med krysskulturelle barn og unge. I vår studie intervjuet vi krysskulturelle ungdommer om deres erfaringer av å leve som krysskulturell i Norge. Intervjuene våre foregikk på skolen ungdommene gikk på, og de fortalte om mange erfaringer tilknyttet sin skolehverdag. På denne skolen utgjorde krysskulturelle elever et mindretall av elevmassen. Som lærere og spesialpedagoger anser vi skolekonteksten som viktig for vår studie, for å være bevisst hvordan skolen bør møte krysskulturelle elever på en god måte. Ungdommene i studien vår forteller om erfaringer av tilhørighet, utenforskap, og anerkjennelse samt manglende anerkjennelse i skolehverdagen.

3.4.1 Tilhørighet og utenforskap i skolen

Baumeister og Leary (1995) viser til at mennesker har et medfødt, fundamentalt behov for tilhørighet. De beskriver dette behovet som et ønske og en drivkraft til å skape samt opprettholde nære og varige relasjoner med andre. Videre mener de at opplevelsen av tilhørighet inneholder to kriterier. Det første går ut på at man har jevnlig, positive samhandlinger med andre. Det andre er at disse samhandlingene utspiller seg i både varige og stabile kontekster. For krysskulturell ungdom som kan befinne seg i ulike kontekster, samt kan ha flyttet fra et land til et annet, kan det variere hvilke steder man finner tilhørighet. Salole (2013) benytter seg av begrepet "tilhørighetsparadoks", som understreker hvordan krysskulturelle barn og unge på samme tid kan føle at man hører til og ikke hører til. Hun tematiserer hvordan tilhørighet er subjektive følelser og opplevelser. Tilhørighet i denne sammenhengen handler ikke bare om å skape og opprettholde nære relasjoner, men også å kunne kjenne seg igjen i tankegang, samt å kunne uttrykke seg som man vil språklig. I tillegg vil det å føle seg hjemme, som en del av en kultur, også sees i sammenheng med hvordan man blir møtt av omgivelsene.

Caspersen og Wendelborg (2019) understreker viktigheten av tilhørighet i skolen, som grunnleggende for læring og utvikling. Skolen er en samfunnsarena man ikke kan velge bort. Det er et sted hvor alle deltar, og som skaper et samhold, noe som gjør skolen spesielt viktig. På sitt beste kan skolen være en arena for anerkjennelse, mestringfølelse, vennskap og læring. På sitt verste kan skolen derimot være et "uutholdelig sted", hvor man ikke føler seg hjemme (Nils Christie, i Caspersen & Wendelborg, 2019). Caspersen og Wendelborg (2019) beskriver hvordan tilhørighet kan omfatte å ta del i et fellesskap hvor man opplever anerkjennelse. Skolehverdagen er full av samhandling, med elever og lærere. For elever vil det dermed være vesentlig å ha positive relasjoner til lærerne og medelevene, for å oppleve tilhørighet.

Svendsen, Utvær og Berg (2019) beskriver betydningen av å høre til i skolen, for elever med innvandrerbakgrunn. De ser på flere muligheter og utfordringer i skolens arbeid med løfte minoritetsspråklige elevers tilhørigheter og kunnskaper. De vektlegger skolen som inkluderingsarena, for at elevene skal oppleve anerkjennelse og tilhørighet i skolen. Egeberg (2022) viser til viktigheten av hvordan anerkjennelse av flerspråklighet kan øke opplevelsen av tilhørighet, samt bidra til å gi en positiv identitet som flerspråklig, samtidig som det kan minske oppfatningen av "dem" og "oss". I skolen er det derfor viktig å tilrettelegge for nysgjerrighet om ulike språk og kunnskaper, da det videre også kan gi trygghet. Salole (2018) understreker også at opplevelsen av anerkjennelse hos krysskulturelle barn er viktig for følelsen av tilhørighet, hvor dette kan være avgjørende

for å få bruke sine mangfoldige sider. Hun påpeker hvordan mange krysskulturelle barn og unge ikke får mulighet til å bruke all kompetansen de besitter, samt ikke opplever interesse for de ulike virkelighetene de kjenner til. Persson og Persson (2012) understreker hvordan barn og unge med innvandrerbakgrunn som blir verdsatt og anerkjent for deres kulturelle bakgrunn, lykkes best i skolen. Her vil det være viktig å ha kunnskap og forståelse vedrørende hvordan elever har ulike kulturelle referanserammer og forståelser.

Dersom en opplever manglende anerkjennelse og inkludering i skolen, kan dette føre til erfaringer av utenforskap (Caspersen & Wendelborg, 2019). Her kan systemet og den sosiale konteksten sette grenser for hva som er normalt og hva som er avvikende, og dermed bidra til å sette rammer for hva som er innenfor og utenfor i skolen. Svendsen, Utvær og Berg (2019) påpeker at for å forebygge utenforskap må man se på skolens rammer på et overordnet nivå. Dette omhandler å se på innholdet i skolen, og unngå at dette oppleves som lite relevant eller fremmed for visse elevgrupper. For å oppnå dette må undervisningen være inkluderende, som ikke forutsetter at man har bestemte referanserammer. Videre understrekes det at målet i skolen må være å skape rom til å være annerledes, samtidig som man føler at man tilhører fellesskapet.

3.4.2 Skolens kunnskapskrav og ulike forståelsesgrunnlag

Nicolaisen og Østberg (2019) ser nærmere på en utfordring i skolen når det kommer til flerkulturelt arbeid. Det beskrives hvordan elever kan bli plassert i båser ut fra nasjonalitet, etnisitet, religion og livssyn. I likhet med kultur, kan også religion forstås som noe enhetlig med fastlagte kjennetegn og kjerneverdier. Dette vil nødvendigvis ikke samsvare med hvordan elevene forstår og ser på seg selv. Derfor understreker de behovet for å se elevene som sammensatte, heller enn å plassere dem i båser. Religion og livssyn kan være en viktig del av barn og unges livsverden. Kompleksiteten i hva religion innebærer og hvordan den kan forstås, kan variere fra person til person, noe som er viktig at skolen er bevisst på i undervisningen.

De beskriver videre forskjellen mellom sosialiseringen man lærer hjemme og på skolen. Når man begynner på skolen møter man en ny verden, som man må lære seg for å kunne delta i. Her lærer man at det kan være et språk mellom hva som er gjeldende hjemme og på skolen. Dette gjelder for alle barn og unge, men i ulik grad. Noen vil erfare store forskjeller, mens andre vil erfare en større sammenheng, hvor forståelsesrammene har et mer likt utgangspunkt. Denne variasjonen ser vi også gjennom studiens analyser, hvor noen av deltakerne beskriver erfaringer av

overlappende kunnskap, mens andre erfarer større forskjeller. Nicolaisen og Østberg (2019) refererer til Iversen (2012) som ser på hvordan læreplandokumenter ikke nødvendigvis samsvarer med den virkeligheten barn og unge lever i. Han beskriver hvordan læreplanen fremtrer mer statisk, mens interaksjonen og identitetene i klasserommet er mer mangfoldig og flytende. For eksempel viser elever med muslimsk bakgrunn ulike holdninger og meninger rundt hva Islam innebærer. Nicolaisen og Østberg (2019) påpeker derfor at det er viktig at lærere er bevisste på at læreplandokumenter beskriver en virkelighet som ikke alltid samsvarer med barn og unges livsverden. De presiserer hvordan læreren ikke nødvendigvis behøver å ha kunnskap om ulike grupper og tradisjoner, men bør vektlegge hvordan man skaper fellesskap og samhandling mellom elevene i klassen, og at det kulturelle, religiøse og språklige mangfoldet er en ressurs som burde utnyttes.

Flere av deltakerne i studien beskriver hvordan de erfarer å ha en annen kunnskap enn den som blir verdsatt i skolen, i tillegg til erfaringer av å bli synliggjort som annerledes i skolehverdagen. Dette kan medføre en opplevelse av å stå utenfor skolens fellesskap.

3.4.3 Å bli synliggjort som annerledes

Under intervjuet fortalte alle deltakerne om erfaringer av å bli synliggjort som annerledes, på bakgrunn av å møte kommentarer og holdninger fra lærere og medelever, som de omtalte som rasistiske. Antirasistisk Senter (2017) viser at skolen er den arenaen der ungdommer opplever mest rasisme. Flere studier rapporterer at minoritetsungdommer opplever tafatte holdninger, mangel på å bli trodd, samt sårende kommentarer fra lærere (OMOD, 2008; Afreya, 2020). Fandrem (2011) påpeker hvordan lærere burde gå foran som et godt eksempel fordi de kan være viktige forbilder for elevene sine. Både når det kommer til hvordan man snakker til hverandre, og hvilken oppførsel en har.

Prieur (2010) understreker at man danner et bilde av seg selv, i samsvar med andres fortolkninger. Derfor vil kroppens tegn ha betydninger som det er vanskelig å frigjøre seg fra. Rasistiske erfaringer kan påvirke at man får en tilskrevet identitet, grunnet i at det skaper en følelse av å være lik noen og forskjellig fra noen andre. I tillegg kan det føre til at man ser på identiteter som en essens, altså noe fast og avgrenset. Her kan man blant annet grunngi en persons oppførsel på bakgrunn av etnisitet, slik som "du er gjør sånn, fordi du er araber". Videre påpeker Prieur (2010) at å møte fordommer kan føre til store konsekvenser for en persons tilhørighet, ettersom det også kan føre til en opplevelse av avstand til majoritetssamfunnet. Det kan tenkes at slike erfaringer kan

medføre at man havner lettere på utsiden av fellesskapet i skolen, ettersom valg av tilhørighet begrenses.

Gjennom denne delen av teorikapitlet har vi belyst krysskulturell ungdom i en skolekontekst, med fokus på tilhørighet og utenforskap. I siste del av kapitlet løfter vi frem et spesialpedagogisk blikk i møte med krysskulturell ungdom, ettersom vi opplever behov for økt bevissthet og kompetanse på feltet.

3.4.4 Spesialpedagogikk i møte med krysskulturalitet

Slik vi beskrev i innledningen står temaer som flerspråklighet og inkludering sentralt i det spesialpedagogiske feltet. Thorshaug og Svendsen (2014) beskriver hvordan lærere opplever manglende kompetanse tilknyttet spesialpedagogikk, migrasjonstematikk og grunnleggende språkopplæring i skolen (i Svendsen, Utvær og Berg, 2019). Forskning peker også på hvordan krysskulturell ungdom er overrepresentert i spesialpedagogikken (NOU, 2010; Pihl, 2010). Det vil i møte med dette være viktig å ha økt kunnskap om krysskulturelle elevers erfaringer i skolen, ut fra et spesialpedagogisk ståsted og med tanke på inkludering med systemet i fokus kontra individet.

Morken (2012) poengterer viktigheten av samfunnsvitenskapelig kompetanse i det spesialpedagogiske feltet. Han beskriver hvordan mennesker utvikler seg i samfunn sammen med andre mennesker, og at man som del av samfunnet tilegner seg visse måter å tenke på, samt kulturelle verdier og normer "kulturelle normer og verdier". Hvordan man ser på seg selv som menneske vil formes og utvikles i samspill med andre, og med forventninger og krav som stilles i omgivelsene rundt. Man former sine identiteter og tilhørigheter i lys av samfunn og kultur. Han argumenterer videre for viktigheten av å belyse et samfunnsperspektiv for å forstå bakgrunn og sammenheng når man arbeider med å forstå mennesker. Slik samfunnsvitenskapelig kunnskap vil være et viktig bakteppe i det spesialpedagogiske arbeidet, for å forstå individene man arbeider med i den konteksten man befinner seg i. Det påpekes hvordan spesialpedagogikken bør være ekstra nysgjerrig på alle nyansene innenfor "det generelle" og ikke kun det "avvikende" eller "spesielle". Her vil poenget være et "samfunnsperspektiv med blikk for individualitet, ulikhet og mangfold" (Morken, 2012). Vi mener dette synet vil være viktig i møte med supermangfoldet i Norge i dag. Som spesialpedagoger argumenterer vi for viktigheten av å løfte blikket, samt se hva inkluderingsbegrepet i dag rommer, der systemet i stor grad skal tilpasse seg individene som til enhver tid befinner seg i skolen (Lund, 2017).

I dette kapitlet har vi redegjort for teorien som vi anvender i de to neste analyse- og drøftingskapitlene. I disse kapitlene løfter vi frem studiens to hovedfunn. Under hovedtema 1, "Å finne balanse som krysskulturell", drøfter vi ulike former for kulturell identitet. Under hovedtema 2, "Å forstå og bli forstått i skolehverdagen", drøfter vi anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap. Organiseringen av disse kapitlene kommer av de temaene ungdommene tok opp i intervjuene og vår tematiske analyse. Gjennom den induktive tilnærmingen vi hadde i analysene, dukket disse temaene og undertemaene opp.

4.0 Å finne balanse som krysskulturell - ulike former for kulturell identitet

Et svært fremtredende tema som dukket opp gjennom vår tematiske analyse var ungdommenes erfaringer av å forsøke å finne balanse som krysskulturell. Gjennom analysene våre ser vi hvordan deltakerne på ulike måter gjør ulike former for kulturelle identiteter. Dette utforsker vi på et kontinuum fra faste til flytende identiteter, der deltakerne lener seg mot rene-, bindestreks-, eller hybride/kreolske identiteter. Det fremkommer videre hvordan deltakernes kulturelle identiteter gjøres i samspill med sine omgivelser, der deltakernes relasjoner er viktige. Her erfarer de å få en tilskrevet identitet, møte ulike krav og forventninger, samt kjenne på en synlig annerledeshet i møte med omgivelsene. Dette kan påvirke hvilke måter ungdommene forstår og viser sine kulturelle identiteter.

I dette analyse- og drøftingskapittelet viser vi ungdommenes tanker og erfaringer med sin kulturelle identitet, i relasjon til omgivelsene deres. Vi har strukturert kapittelet inn i to undertema; "Ulike former for kulturell identitet" og "Kulturell identitet i samspill med omgivelsene". Vi drøfter funnene i lys av teori om kulturell identitet.

4.1 Ulike former for kulturell identitet

Flere av deltakerne trekker frem at de har reflektert rundt deres kulturelle identiteter og at de tenker på dette med jevne mellomrom. Gjennom intervjuene varierer det hva ungdommene beskriver at de føler seg som, og hvordan de gir uttrykk for det. Altså om de føler seg som "norsk", "utenlandsk" eller noe i mellom. Kanskje alt på en gang, eller ingen av delene.

I dette underkapittelet undersøker vi ungdommenes ulike former for kulturell identitet. Vi drøfter dem i sammenheng med kontinuumet vi presenterte i teorikapittelet; ren-, bindestreks- og hybrid/kreolsk identitet. Det er viktig for oss å understreke her at målet ikke er å plassere eller låse hver av deltakerne under de ulike formene for identiteter - snarere tvert imot. Vi forsøker å løfte frem hva de erfarer, og hvordan dette kan ha likhetstrekk i de ulike formene for identitetsforståelse. Vi ser hvordan deler av situatene kan vise ulike former for identiteter. Selv om noen av deltakerne på mange områder kan vise en bindestreksidentitet, kan de på andre områder også vise en hybrid- eller kanskje

en ren identitet. Dette understreker for oss hvordan identitet ikke er noe fastlåst eller som innehar en essens. Derimot noe som kan variere i uttrykk, og i ulike kontekster.

4.1.1 Ren identitet

Noen av deltakerne er tydelige på at de identifiserer seg med opprinnelseskulturen og opprinnelseslandet sitt. Her kan det se ut til at de fokuserer på en mer ren identitet. I sitatene under forteller Shaima og Abeba hvilke måter de identifiserer seg med sin opprinnelseskultur og hvorfor. Vi begynner med et sitat fra Shaima, som har opprinnelsesland i Midtøsten og har bodd i Norge i 13 år;

"Jeg identifiserer meg som fra Midtøsten. Det er jo der hele slekta mi og familien min kommer fra. Det er veldig mye som skjer der som jeg vet og jeg gjør veldig mye av det samme som dem, selv om jeg er i Norge" - Shaima

Eriksen (2001) beskriver hvordan ulike fasetter er med på å skape vår identitet; språk, kjønn, religion, klasse, livsstil, politikk, individualitet, utdanning, alder, familie, etnisk tilhørighet, nasjonalitet, ætt og hjemsted. De ulike fasettene kan variere i hvor viktige de er for den enkelte. I sitatet til Shaima ser vi at hun trekker frem sin etniske tilhørighet, hvor hun snakker om familie, kulturelle vaner og kunnskap. Dette kan altså tilsa at det er disse fasettene som Shaima legger mest vekt på når det kommer til hennes kulturelle identitet. Shaima lener seg her mot en ren identitet, noe som blir understreket videre i intervjuet.

"Jeg synes det er bra og koselig. For jeg har en egen kultur og en som på en måte ikke er min, men som jeg lever litt i" - Shaima

Ved en ren identitet forholder man seg til én fast gruppetilhørighet, og bygger ofte på en kontrast til andre (Eriksen, 2001). Man velger altså hvilken identitet man lener seg mot. Shaima lener seg tydelig mot sin etniske identitet fra Midtøsten, selv om hun har levd lenge i Norge. Her forteller Shaima at hun opplever sin etniske kultur som sin kultur, hvor hun videre sier at "norsk kultur" ikke er hennes. Shaima uttrykker seg på liknende måter i intervjuet når hun snakker om språk, der hun sammenligner "mitt eget språk" og "norsk språk". I likhet ser det også ut til at Abeba lener seg mot en ren forståelse av sin kulturelle identitet. Abeba har afrikansk opprinnelse og har bodd i Norge i åtte år. I sitatet under beskriver hun en tydelig tilknytning til hennes afrikanske kultur, og tar avstand fra å kalle seg "norsk";

"På meg selv? Afrikansk. Nei, jeg vil ikke kalle meg norsk. Fordi jeg er stolt over kulturen min" - Abeba

Abeba sier at hun ikke vil kalle seg norsk, og begrunner det med å være stolt over sin opprinnelseskultur. Både Shaima og Abeba forholder seg trolig til to adskilte identiteter, der de tar avstand fra å være "norsk". Dette kan sees i lys av nasjonal og etnisk identitet. Phinney (1992, i Phinney et al, 2006) ser på hvordan den etniske identiteten vurderes ut fra hvilken grad man føler tilhørighet og tilknytning til den etniske gruppen, mens nasjonal identitet omhandler hvorvidt man identifiserer seg med det nasjonale samfunnet. Ut fra sitatene kan det tyde på at Shaima og Abeba lener seg mest mot sin etniske identitet, og har dermed sterk tilknytning til denne gruppen. Gjennom et beskrivende syn blir den kulturelle identiteten sett på som noe fast og felles for en gruppe, der den nasjonale og den etniske identiteten beskrives som atskilte (Dahl, 2013). Dette kan være gjeldende for Shaima og Abeba. At deltakerne uttrykker en sterk etnisk identitet kan sees i sammenheng med Løvgrens (2008, i Salole, 2013) enten-eller-identitet, hvor man velger én side av identiteten sin, og hvilke syn og verdier man forholder seg til. I motsetning til både-og-identiteten som er mer flytende, vil enten-eller-identiteten være mer fast, slik som ren identitet.

Eriksen (2001) beskriver hvordan det er ulikheter som bidrar til følelsen av å tilhøre en bestemt gruppe. Her ligger altså fokuset på hva som skiller identitetene fra hverandre. Gjennom å velge en ren identitet, kan identiteten altså oppleves som autentisk og forutsigbar. Dette kan henge sammen med hvordan deltakerne forstår identitet og kultur. Gjennom deltakernes sitater kommer det frem hvordan de vektlegger kultur for å beskrive sine kulturelle identiteter. I likhet med kulturell identitet, kan også kultur sees fra en beskrivende forståelse, der kultur blir sett på som noe man har og tilhører (Dahl, 2013). Ved at både Shaima og Abeba tar tydelig avstand fra å kalle seg norsk og forholder seg til sin etniske identitet, kan ha sammenheng med at de forstår identitet og kultur som noe fast, altså en beskrivende forståelse.

4.1.2 Bindestreksidentitet

Noen av deltakerne beskriver hvordan de befinner seg et sted mellom kulturene de er en del av. Dette ser vi spesielt hos Alba og Emily. Vi begynner med et sitat fra Alba, som har opprinnelse fra Midtøsten, og har bodd i Norge i 11 år;

"Jeg identifiserer meg egentlig midt mellom. Fordi jeg har ikke akkurat de samme vanene som de i Midtøsten. Men jeg snakker norsk, og er jo med venner og gjør litt andre ting enn de i Midtøsten. Så jeg er midt imellom føler jeg" - Alba

I dette sitatet ser vi hvordan Alba navigerer sin identitet ut fra sine omgivelser og den kulturelle kompetansen hun besitter. Hun leter etter hva som er likt og ulikt. Følelsen av å befinne seg midt i mellom kan vi se i sammenheng med bindestreksidentitet, der man forsøker å bygge bro mellom kulturene (Eriksen, 2001). Eriksen (2001) beskriver hvordan man i enkelte sammenhenger føler seg som sin etniske identitet, mens i andre fremstår som norsk. Dette kan sees i sammenheng med Albas erfaringer av at hun er midt i mellom. Hun er med vennene sine i Norge og snakker norsk, samtidig som hun har andre vaner. Det kan tyde på at hun forsøker å forene kulturene, samtidig som det er et skille mellom dem. Dette kan sees i sammenheng både-og-identitet. Ved å ha en både-og-identitet kan krysskulturelle barn og unge "forene sine verdener og forsone seg med å være sammensatt" (Salole, 2013, s.213). Det kan altså virke som Alba er mer forsonet med å befinne seg et sted i mellom. Her kan det tenkes at hun derfor har et mer dynamisk syn på identitet og kultur, fordi det ikke opptrer helt faste, tydelige skiller mellom identitetene. På den andre siden kan man også argumentere for det motsatte, altså at hun har en beskrivende forståelse av kultur og identitet. Skillene som oppstår mellom kulturene hun er en del av kan opptre som faste i hennes øyne, noe hun må forholde seg til, ved at hun veksler mellom to faste identiteter.

Emily setter ord på liknende erfaringer om å ha en bindestreksidentitet. Emily har afrikansk opprinnelse og har bodd i Norge i ti år;

"Du får liksom to forskjellige opplevelser. To forskjellige bakgrunner, klær, og holdninger på en måte. Du får litt mer utvidet type folk du snakker med. Men det er jo forskjell å snakke med utenlandske folk og folk herfra" - Emily

I sitatet ovenfor ser det ut til at Emily setter grenser mellom kulturene, slik en ren identitet vil gjøre. Imidlertid vil den rene identiteten forholde seg til én side. Her tyder det på at Emily forholder seg til begge identitetene, noe som gir en berikelse, i form av

flere perspektiver. Likevel beskriver hun et skille mellom dem, slik en bindestreksidentitet og både-og-identitet vil gjøre. Som beskrevet i teorikapittelet, kan en både-og-identitet plassere seg mellom en beskrivende og en dynamisk forståelse av kulturell identitet. Ut fra et dynamisk syn på kultur beskriver Dahl (2013) hvordan kultur blir gjort gjeldende i ulike situasjoner i møter med mennesker. På den måten kan man si at kultur er noe som er skapt gjennom menneskelige møter, der visse kulturelle elementer deles med noen, mens andre kulturelle elementer deles med noen andre. I sitatet ovenfor setter Emily ord på hvordan hun deler noen kulturelle elementer med ulike grupper. Hun beskriver blant annet at hun kan ulike språk og har forskjellige holdninger. Emily viser her hvordan hun har med seg mye fra kulturene hun er en del av, samtidig som hun beskriver et skille mellom disse. Hun påpeker blant annet at hun opplever en forskjell mellom å snakke med etnisk norske og "utenlandske". Selv om Emily viser en form for bindestreksidentitet viser hun også en mer hybrid identitet, noe vi kommer tilbake til i løpet av neste del.

4.1.3 Hybrid identitet

I denne delen skal vi hovedsakelig ta for oss Laura sine tanker om kulturell identitet. Vi løfter også frem hvordan Emily kan lene seg mot en hybrid identitet, noe vi belyser mot slutten av delkapitlet. Laura kommer opprinnelig fra Sørøst-Europa, og har bodd i Norge i 11 år. Hun har vokst opp med to foreldre, som begge er fra Sørøst-Europa. De har flere familievenner i Norge, som er fra samme land. Laura beskriver erfaringer som kan vise en hybrid identitet, da hun ikke plasserer eller "låser" seg inn mot noen av kulturene tydelig. Ut fra hva Laura forteller kan det tenkes at hennes kulturelle identitet varierer mer og ikke opptrer som noe fast, altså den fremtrer dynamisk (Dahl, 2013). I sitatet under spør vi Laura hva hun føler at hun identifiserer seg som, samt hvordan hun opplever å leve med flere kulturer;

"Det er noe jeg har tenkt på ganske ofte. Jeg har innsett at jeg føler meg hverken norsk eller sørøst-europeisk. Jeg er bare meg fra begge plassene."

-Laura

Laura beskriver hvordan hun føler seg hverken norsk eller sørøst-europeisk. Hun uttrykker at hun bare er seg selv fra begge plassene. Å føle seg som ingen av delene, gir samtidig rom for å føle seg fra overalt. At man ikke er bestemt tilknyttet sted, tid eller rom. Salole (2018) benytter trær med unike rotmønstre som metafor for krysskulturalitet. Denne finner vi treffende for Laura. Hun har røtter på "kryss og tvers" som vil være unike for henne. Lauras beskrivelser kan vi se ut fra en dynamisk

forståelse av kulturell identitet, da den ikke fremtrer som noe fast (Dahl, 2013). Herunder vil både hybrid, kreolsk og krysskulturell identitet gjøre seg gjeldende, der det ikke er klare grenser, men de fremstår som noe flytende (Bhabba, 2004, i Vold, 2019; Eriksen, 2001, Van Reken & Pollock, 2010). Eriksen (2001) beskriver kreolsk identitet som en blanding der man ikke kan skille identiteten fra hverandre ved å sette tydelige grenser. I sitatet ser vi hvordan Laura ikke fokuserer på grensene mellom, noe som står i motsetning til både ren- og bindestreksidentitet. Den kreolske identiteten fokuserer på å skape noe nytt, eget og unikt (Eriksen, 2001). Ved at Laura ikke plasserer seg innenfor noen bestemt, fast kultur, kan det altså tenkes at hun forstår sin identitet som noe eget og unikt, der hun har større frihet og handlingsrom, til å gjøre identitet på måten hun selv ønsker i sine omgivelser. Denne friheten setter Erentaité et al. (2018) ord på der man gjennom å kunne velge en hybrid identitet vil kunne benytte flere av sine kulturelle og personlige ressurser, i motsetning til mer begrensede valg av faste identiteter. Laura kan ha rom til å vise flere sider av seg selv i ulike relasjoner, situasjoner og kontekster. Likevel beskriver også Laura hvordan navigeringen mellom kulturene hun er en del av kan være forvirrende, og begrunner dette med hvordan hun ikke plasserer seg innenfor noen av kulturene;

"Det er litt forvirrende noen ganger å ha flere kulturer. Fordi man passer ikke helt inn i den norske kulturen, også passer man ikke i kulturen fra Sørøst-Europa. Fordi man er ikke helt norsk, men ikke helt fra Sørøst-Europa lenger heller. Men likevel er det liksom en bufferlinje da" - Laura

Her beskriver Laura hvordan hun forholder seg til kulturene hun er en del av. At hun bruker ordet forvirrende kan omhandle måten hun balanserer med sine kulturer. Ordlyden i hva Laura forteller kan minne om en bindestreksidentitet, men skiller seg fra denne ved at hun ikke klarer å plassere seg innenfor noen av kulturene, der hun sier at hun ikke passer helt inn lenger. Det er interessant hvordan Laura trekker frem ordet bufferlinje for å beskrive stedet hun befinner seg, mellom kulturene. Her kan grensene mellom kulturene Laura er en del av synliggjøres. Slik Bhabba (2004) beskriver vil identiteter skapes gjennom ulike impulser og stadig være i endring (i Vold, 2019). Det hybride illustrerer en "sammensetning av ulike kulturer, der noe alltid skurrer og aldri går helt opp" (Bhabba, i Vold, 2019, s. 291). Det vil alltid finnes skiller mellom kulturer, og ved å smelte dem sammen, mister man deler av dem. Bufferlinje kan illustrere grensene i kulturene Laura er en del av, i form av ulike språk, kulturelle referanser, religiøs tilknytning, geografisk tilhørighet og synlig annerledeshet. Hun navigerer seg med disse ulike aspektene i ulike kontekster og relasjoner. Når Laura sier at hun hverken er helt "norsk" eller helt fra Sørøst-Europa, kan dette vise Lauras tanker om hva

det innebærer å kalle seg "norsk" eller "sørøst-europeisk". Slik Bhabba (2004) beskriver er det i grensesonene at man ser forhandlinger vi gjør i møte med kulturer (i Vold, 2019). Disse forhandlingene utspiller seg i det "tredje rom", og det er i mellomrommene, det hybride utformes. Mellomrommene overlappes av flere kulturer, der det vil finnes mange lag og nyanser. Med utgangspunkt i dette kan vi tolke hvordan Laura befinner seg et sted i disse mellomrommene, i et "tredje rom".

Emily beskriver liknende erfaringer som Laura. Slik vi har sett kan Emily lene seg mot en bindestreksidentitet, der hun beskriver hvordan hun lever i to separate kulturer, og veksler mellom disse. I intervjuet med Emily ser vi også hvordan hun kan lene seg mot en hybrid identitet. I sitatet under forteller Emily hvordan hun hverken klarer å plassere seg som helt norsk eller helt utenlandsk;

"Jeg vet ikke. Jeg kan jo ikke språket til foreldrene mine hundre prosent. Ganske lite om kulturen deres også. Jeg kan ganske mye om den norske kulturen og snakker norsk. Men jeg føler meg ikke helt norsk. Ikke helt utenlandsk heller. Fordi jeg har bodd her store deler av livet, men jeg har fortsatt en annen bakgrunn uansett. Så jeg vet ikke." - Emily

I likhet med Laura setter Emily ord på å føle at hun ikke passer helt inn i kulturene hun er en del av. Van Reken og Pollock (2010) poengterer at krysskulturelle barn og unge lever i et krysskulturelt miljø, hvor de blir påvirket av sine ulike kulturer. Emily beskriver denne påvirkningen. Hun lever i Norge, men føler seg likevel ikke helt norsk, ettersom hun også har en annen kulturell bakgrunn. Hun befinner seg i mellomrommet mellom kulturene, der det kan være vanskelig å sette ord på akkurat hva hun føler seg som. I posisjonen mellom kulturene, kan Emily skape noe eget og unikt. Ved at man blander og setter sammen ulike elementer fra identitetene på kryss av kulturelle grenser, kan man danne sine egne forståelser av identitet (Erentaité et al., 2018). Dette kan på den ene siden skape utfordringer, samtidig kan det også vise hvordan man kan være selvstendig og ressurssterk. Deltakernes erfaringer av å balansere sine kulturelle identiteter kan altså gi dem personlige ressurser, men også mulige utfordringer dersom balansen erfares som utfordrende. Her vil økt bevisstgjøring, tilknyttet å være krysskulturell stå sentralt, for å bli kjent med seg selv, sine muligheter og handlingsrom, slik flexidkurset fokuserer på (SIK, 2022). Flexid viser gjennom sin studie hvordan ungdommene som deltok på kurs erfarte å bli tryggere på sine identiteter, se hvilke ressurser de hadde, følte seg mer som en del av fellesskapet og hadde fått større forståelse for andre med krysskulturell bakgrunn. Med utgangspunkt i dette ser vi viktigheten av økt innsikt og bevisstgjøring om hva det kan innebære å leve som krysskulturell ungdom, for å erfare

handlingsrommet til å bli kjent med sine ulike sider og hvilke ressurser en innehar, samt hvilke mulige utfordringer som finnes og finne måter å løse dem på.

Både Laura og Emily begrunner følelsen av forvirring i å skulle passe inn i kulturene de føler seg en del av. Det er interessant å utforske hva som gjør at man passer inn i en kultur eller ikke, og hvem som egentlig bestemmer dette. Her ser vi et godt eksempel på kulturbegrepets kompleksitet, og hvordan vi forstår kultur i samfunnet. Prieur (2004) viser skepsis til en del kulturforklaringer, på bakgrunn av generaliseringer av hva det vil innebære å være en del av en kultur og hvordan man forstår kultur. Gjennom intervjuene kan det tolkes hvordan de fleste av deltakerne forstår kultur som noe fast, der de plasserer seg et sted innenfor de ulike kulturene, ut fra hva de mener kulturene innebærer. Dette kan vi se i sammenheng med en beskrivende kulturforståelse, der kultur er noe man har og lærer i et samfunn (Dahl, 2013). Der Laura og Emily erfarer å ikke passe inn i kulturene, og dermed befinner seg et sted mellom kulturer, kan vi også tolke gjennom en dynamisk kulturforståelse, der man ikke setter klare grenser (Dahl, 2013). Slik Bhabba (2004) presiserer vil alle nyansene mellom kulturene være viktige, og at man dermed ikke kan si at man befinner seg et sted mellom kulturer, som om man mangler et kulturelt ståsted (i Vold, 2019).

I denne delen av analysekapitlet har vi, med støtte i teori, undersøkt hvordan deltakerne viser varierende former for kulturelle identiteter. Fra faste til flytende, gjennom rene-, bindestreks-, og hybride identiteter. De ulike kulturelle identitetene kan medføre erfaringer av følelsen av å måtte velge én side, balansere med de ulike sidene eller å befinne seg et sted mellom kulturene, som en ikke plasserer seg tydelig i. Disse erfaringene kan medføre muligheter og begrensninger i hvordan kulturell identitet gjøres. Gjennom intervjuene kan vi se hvordan deltakerne gjør kulturelle identiteter i samspill med omgivelsene, noe vi undersøker nærmere i neste del.

4.2 Kulturell identitet i samspill med omgivelsene

Gjennom intervjuene tydeliggjøres det hvordan kulturell identitet skapes og formes i samspill med omgivelsene, noe vi skal løfte frem i dette underkapitlet. Deltakerne beskriver ulike erfaringer av å få en tilskrevet identitet, der andre ser på dem som "norske" eller som deres etniske identitet. De beskriver videre erfaringer av å møte ulike krav og forventninger, i møte med venner, familie og skole. Her kan de stå ovenfor ulike valg, hvor de forsøker å finne en balanse. Videre kan deltakerne oppleve en synlig annerledeshet i møte med sine omgivelser.

4.2.1 En tilskrevet identitet

I intervjuet ble det stilt spørsmål om deltakerne føler at andre ser de mest som norske eller som deres etniske identitet. Fire av deltakerne forteller at det varierer ut fra hvem de er sammen med, hvor de erfarer at noen ser dem mest som norsk, mens andre ser dem mest som deres etniske identitet. Her starter vi med et sitat fra Emily, som viser at hvem hun er sammen med påvirker hennes kulturelle identitet. Emily kommer opprinnelig fra et land i Afrika, og har bodd i Norge i ti år.

"Det spørres hvem du spør da. Foreldrene mine ser meg mer som afrikansk enn norsk. Men vennene mine ville kanskje sett på meg mer som norsk enn som afrikansk, føler jeg." - Emily

Emily erfarer at foreldrene ser på henne som afrikansk, mens vennene hennes opplever henne mer som norsk. Her ser vi hvordan identitet gjøres i samspill med andre (Eriksen, 2001). De ulike gruppene og sosiale posisjonene man tilhører, vil være viktig for å definere hvem man er. Ut fra Emilys beretninger kan det virke som det oppstår et skille mellom å være afrikansk blant familie og å være norsk blant venner. I denne sammenheng kan det tolkes som Emily og de hun er sammen med forstår identitet som noe fast, og at identitet er noe man har eller noe man er. Eriksen (2001) poengterer videre viktigheten av å ikke separere de ulike gruppefelleskapene en deltar i, men se dem som overlappende. Spesielt i moderne samfunn der mennesker tilhører og deltar i mange ulike former for gruppefelleskap. Ved å ha en beskrivende forståelse av identitet kan det være vanskelig å se gruppefelleskapene en deltar i som overlappende, spesielt dersom de er ulike. Eriksen (2001) poengterer blant annet at ved å ha en bindestreksidentitet, kan man føle seg som sin etniske identitet når man er hjemme, mens når man er ute, er man mer norsk. Dette kan knyttes til Emilys erfaringer. Her kan de ulike sidene ved Emilys kulturelle identitet komme frem i ulike situasjoner, og dermed vil andres oppfattelse av henne også variere. Det kan muligens være vanskelig for Emily å utvikle en krysskulturell/hybrid identitet, dersom omgivelsene hennes har manglende forståelse for hva det kan innebære å være krysskulturell, og hun ikke blir møtt for sine ulike sider og nyanser blant venner og familie, som norsk og afrikansk. Slik Van Reken og Pollock (2010) beskriver lever ikke krysskulturelle unge kun side om side med andre kulturer, men knytter relasjoner på tvers, ved å leve i et krysskulturelt miljø. Samspillet med omgivelsene har altså mye å si for deltakernes kulturelle identiteter.

Gjennom intervjuene kommer det frem hvordan både Shaima og Abeba har sterk tilhørighet til sine opprinnelseskulturer og definerer seg selv gjennom sine etniske

identiteter. De viser på ulike måter hvordan de er svært involvert i sine opprinnelseskulturer, gjennom familie, religion og tradisjoner. Shaima har bodd i Norge i 13 år og har opprinnelse fra Midtøsten, mens Abeba har afrikansk opprinnelse og har bodd i Norge i åtte år. Både Shaima og Abeba erfarer at omgivelsene, altså venner og medelever, ser dem mer som norske, mens de selv ser seg som sin etniske identitet. Vi begynner med å se nærmere på et sitat fra Shaima;

"Jeg tror noen på skolen ser meg litt mer som norsk enn som en fra Midtøsten. Men det er fordi de ikke vet hvordan det er der." - Shaima

Shaima grunngir at noen ser på henne mer som norsk, ettersom de ikke kjenner til kulturen fra Midtøsten. De deler altså ikke kunnskap. I rapporten fra Redd Barna (2020) kommer det blant annet frem hvordan krysskulturelle barn og unge opplever at andre nordmenn ikke er like interessert i å lære om deres bakgrunn. Eriksen (2017) poengterer hvordan identitet vil skapes og endres i samspill med gruppene man er en del av. Hun understreker viktigheten av at gruppene barn og unge assosierer seg med, skal ha en tydelig plass i samfunnet, på en positiv måte. Her kan det tenkes at Shaimas omgivelser ikke ser alle sidene hun besitter, og dermed kan mulighetene for ulike identitetsformer bli begrenset. Det kan se ut til at Shaimas etniske identitet ikke har en tydelig plass når hun er med venner fra skolen. Abeba beskriver liknende erfaringer;

"De tror jeg har en hvit far og en svart mor. Alle trodde at jeg hadde bodd her hele livet. Så de ser meg ikke som ei jente fra et annet land." - Abeba.

I intervjuet viser både Shaima og Abeba at de ser på seg selv mest gjennom sin etniske identitet, men slik som det fremkommer her, erfarer de at andre ser dem mer som "norske". Friberg (2021) viser til at unge mennesker med ikke-europeisk opprinnelse, ofte kan skille seg mer fra nordmenn, både når det kommer til utseende og religiøs tilknytning, og har en tendens til å føle seg mer norsk enn hva andre ser dem som. Dette gjelder imidlertid ikke for erfaringene til Shaima og Abeba, da begge på sine måter tydelig skiller seg fra omgivelsene, men opplever det motsatte; at andre ser på dem som mer norske enn hva de anser seg selv som. Friberg (2021) poengterer at det oppstår et gap, mellom hvordan ungdommene ser på seg selv, og hvordan de oppfattes av andre. Dette gapet kan vi også se hos Shaima og Abeba, bare omvendt. Friberg (2021) poengterer videre at vi utvikler identiteten vår i sosiale samspill. Dermed kan det bli utfordrende dersom man ikke ser en sammenheng i hvordan andre oppfatter en, og hvordan man oppfatter seg selv. Shaimas og Abebas kulturelle identiteter kan altså påvirkes av hvordan omgivelsene ser dem. Her erfarer de manglende samsvar mellom

egenskrevet og tilskrevet kulturell identitet, noe som muligens kan skape utfordringer for utvikling av deres kulturelle identitet. Det kan være utfordrende å finne balanse i hva omgivelsene forventer fra dem, noe vi undersøker nærmere i neste del.

4.2.2 Ulike krav og forventninger

Alle deltakerne erfarer å skulle innfri ulike krav og forventninger fra sine omgivelser. Disse kravene og forventningene handler i stor grad om hvordan man skal være i ulike situasjoner og relasjoner. Når deltakerne deler sine erfaringer av å være krysskulturell, er det spesielt ett ord som går igjen hos mange; forvirrende. Vi begynner med å se på et sitat fra Emily, der hun svarer på spørsmål om hvordan hun opplever å leve med flere kulturer.

"Av og til kan det være ganske forvirrende og frustrerende. For det er liksom, jeg vet ikke. Hvis jeg snakker med norske folk på en måte, de som kommer herfra, så føler jeg at det er litt annerledes enn dem fra min bakgrunn" - Emily

Emily beskriver hvordan hun erfarer en forskjell mellom å snakke med "norske folk" og andre som deler hennes bakgrunn. Denne forskjellen opplever hun som forvirrende og frustrerende. Her kan det tenkes at Emily har noen forestillinger av hvordan hun skal være i møte med sine omgivelser, for å innfri andres forventninger. Salole (2020) beskriver følelsen av forvirring hos krysskulturell ungdom, og kaller den for krysspress. Dette omhandler hvordan man kan møte ulike krav og forventninger fra venner og foreldre, noe som medfører at en må forholde seg til mange problemstillinger. Krysspresset kan oppstå dersom en ikke føler seg møtt og forstått for sine ulike sider og virkeligheter (Salole, 2020). Forvirringen Emily beskriver her, kan altså indikere en opplevelse av krysspress, på bakgrunn av at omgivelsene har ulike forventninger til henne. Videre utdyper Emily hvordan familien har noen forventninger til henne, mens vennene hennes har noen andre.

"Det er enkelte ting jeg ikke får lov til av mine foreldre, fordi det er imot religion eller kulturen. Ting som vennene mine gjør, som jeg ikke kan være med på. Hvis jeg har lyst til å gjøre noe som er imot det foreldrene mine står for, kan jeg enten gjøre det likevel og på en måte skuffe dem, eller så kan jeg ikke gjøre det og gå glipp av noe som jeg kunne ha opplevd. For eksempel er det fester og sånt. Jeg bruker å være med noen ganger, men jeg blir som regel hjemme" - Emily

Emily beskriver hvordan foreldrenes forventninger er forankret i religion og kultur, og hvordan disse forventningene ikke alltid samsvarer med forventninger fra venner, og hva hun selv har lyst til. Prieur (2004) legger vekt på hvordan krysskulturell ungdom befinner seg i en fase i livet, der en opplever å måtte innfri ulike forventninger fra foreldre og jevnaldrende. Dette kjenner vi igjen blant våre deltakere. Det kan være vanskelig å møte de ulike forventningene som stilles til dem som ungdom og som krysskulturell. Ungdomstiden kan generelt være preget av å stå mellom ulike krav, men krysskulturelle ungdommer må oftere forholde seg til ulike problemstillinger, prioriteringer og hensyn, sammenlignet med majoritetsungdommene (Aarset, Lidén & Seland, 2008). Deltakerne våre grunngir sine erfaringer av krysspress i ulikheter i kultur og religion, og beskriver hvordan krysspresset oppstår gjennom å være krysskulturell. Salole (2020) beskriver hvordan de ulike idealene, tankesettene og skikkene man har med seg, kan medføre indre verdikonflikter. Dermed kan det være vanskelig i enkelte situasjoner å ta valg. På den ene siden kan noe være riktig, mens på den andre siden er det galt. Dermed kan man oppleve at noen blir skuffet, uansett hva valget lander på (Salole, 2020). Slik vi ser hos Emily, står hun i verdikonflikter mellom venner og familie. Vi ser hvordan hun som regel velger familiens forventninger i disse verdikonfliktene, for å unngå å skuffe dem. Samtidig belyser hun følelsen av å gå glipp av opplevelser. På dette området har Shaima lignende erfaringer;

"Det er mer normalt å ha guttevenner og være ute sent, enn i vår kultur. Det kan være litt vanskelig, fordi vennene mine vil gå ut sent, men jeg kan ikke det. Mamma og pappa er også litt strenge med gutter og sånn. I starten synes jeg det var litt kjipt og irriterende at jeg måtte bli hjemme, mens vennene mine var ute sammen. Men nå føler jeg at jeg har mye mer fritid til å gjøre det jeg vil, som å lese eller se på filmer" - Shaima

Shaima beskriver også erfaringen av å være mellom forventninger fra familie og venner. I likhet med Emily velger hun i størst grad å innfri forventningene fra familien. Slik Prieur (2004) trekker frem er tilknytningen til ens etniske tilhørighet ofte sterkere i ungdomsårene. Dette begrunnes blant annet i krav som stilles fra familie, noe som gjør at en i større grad må velge. Slik vi ser hos både Emily og Shaima, velger de å være hjemme fremfor å være sammen med vennene sine. I tillegg til å oppleve forventninger hvor man må velge én side, beskriver også Emily hvordan hun selv føler at hun må være annerledes når hun er med "norske folk" og "afrikanske folk";

"Når jeg er med norske folk, må jeg oppføre meg annerledes enn når jeg er med afrikanske folk. Fordi hvis jeg bare snakker norsk når jeg er med afrikanske folk så tror

de at jeg ikke bryr meg om kulturen. At jeg liksom ikke gidder å lære meg den. De ser på det som noe negativt. Jeg blir ganske lei av og til” - Emily

Krysspresse Salole (2020) beskriver kan komme både innenfra, altså fra seg selv, samt utenfra, fra omgivelsene. I sitatet ovenfor kan det se ut til at Emily kjenner på et indre krysspresse, ettersom hun legger forventninger på seg selv. Hun uttrykker bekymring for at andre som deler hennes kulturelle bakgrunn, skal tenke at hun ikke bryr seg om kulturen. Når Emily tidligere har beskrevet hvordan hun ofte velger å innfri familiens forventninger, fordi hun ikke vil skuffe dem, kan dette tyde på å være en mellomting mellom indre og ytre krysspresse. Hun kan gjøre det motsatte av hva foreldrene helst vil, men føler selv at hun ikke burde. I motsetning kan det se ut til at i krysspresse i Shaimas tilfelle, hovedsakelig kommer utenfra, ettersom hun har tydelige forventninger og regler fra sine foreldre om hva hun får lov til og ikke. At Emily og Shaima erfarer ulike former for krysspresse, kan ha innvirkning på deres kulturelle identiteter. Emily viser hvordan hun forsøker å balansere med flere kulturer, der hun bruker ord som "forvirrende" og "frustrerende". Her kan det tyde på at hun forsøker å forene kulturene, men føler likevel at hun må velge. Shaima er tydeligere på at hun velger å følge familiens forventninger. Hvordan deltakerne velger å løse krysspresse kan påvirke hvordan ungdommene gjør og forstår sine identiteter, ettersom identitet er kontekstuell, relasjonell og situasjonsbetinget (Eriksen, 2001; Prieur, 2002; Bhabha, 2004, i Vold, 2019).

Å befinne seg i et slikt krysspresse som deltakerne erfarer, kan altså være en identitetsmessig utfordring. Man må noen ganger ta aktive valg som lener seg mot hva enten foreldre eller venner mener er riktig. Dersom forskjellene mellom de ulike forventningene er store, kan det være utfordrende å finne balanse som rommer hele sin identitet. I følge Andersson (2000, i Chinga-Ramirez, 2021) kan ungdommer som har en forståelse av at identitet og tilhørighet er noe fast, oppleve at de må velge én side. Her kan det tenkes at deltakerne beskriver det opplevde krysspresse som forvirrende, fordi de har bestemte forestillinger om at kulturene er uforenlige. Ved en beskrivende forståelse av kulturell identitet, setter man klare grenser mellom identitetene, og motvirker forvirringen i omgivelsene (Eriksen, 2001). Dette kan man se hos rene identiteter ettersom de forholder seg til én fast gruppetilhørighet. Videre kan de rene identitetene oppleve store frustrasjoner i møte med kulturelt blandede omgivelser, fordi man vil møte ulike krav og forventninger, som kan utfordre deres faste posisjon. Ved en ren identitet velger man altså å låse seg mer inn mot en av kulturene, for å minske ubehaget som kan oppstå i disse valgene. Det ser ut til at Shaima har innfunnet seg med å velge familien, og ser det nå som noe positivt, i form av at hun får mer fritid. Slik det

fremkom tidligere i analysekapitlet kan det tyde på at Shaima lener seg mot en ren kulturell identitet. Det kan stilles spørsmål om hvordan det ville ha vært dersom Shaima, samt hennes venner og familie, så på identitet og kultur som noe mer flytende. Muligens hadde dette krysspresset opplevdes annerledes, hvis de ulike identitetene og kulturene ble sett på som formbare og foranderlige, hvor Shaima ikke føler at hun må velge én side.

4.2.3 Synlig annerledeshet

Mange av deltakerne trekker frem hvordan de skiller seg ut fra "de andre". Med "de andre" refererer deltakerne til etnisk norske medelever og lærere. Ungdommene beskriver en følelse av annerledeshet, i møte med disse omgivelsene. Annerledesheten beskrives blant annet ut fra synlige trekk, der de skiller seg ut fra elevmassen. Slik både Eriksen (2001) og Dahl (2013) beskriver, kan utforskning av identitet starte med å spørre seg selv; "Hvem ser du i speilet?". Ved første øyekast er det naturlig å fokusere på hva man ser, både av seg selv og de rundt seg, noe Aidas beskriver i neste sitat. Aidas har bodd i Norge totalt 6 år, og kommer opprinnelig fra Midtøsten. I sitatet setter Aidas ord på hvordan han erfarte å komme til Norge, begynne på skolen, og skille seg synlig ut.

"Det var litt rart å komme til Norge, og begynne på skole her. Fordi på gamleskolen min var det flere fra Midtøsten, og da jeg kom hit var det veldig mange folk fra samme nasjon. Fra Norge. Det var litt rart" - Aidas

Aidas beskriver en erfaring av å skille seg ut, på bakgrunn av utseendet. Han forklarer hvordan det på gamleskolen var flere elever med lik bakgrunn og etnisitet som han selv, mens da han flyttet til Norge erfarte han å møte en mer homogen gruppe, med mange etnisk norske elever. Prieur (2004) beskriver hvordan en annerledeshet kan oppleves hos krysskulturelle unge, der ens etniske bakgrunn er av betydning. Hun vektlegger hvordan annerledesheten fremkommer ved å skille seg ut fra majoritetsbefolkningen. Det kan se ut som at Aidas erfarer noe av dette når han begynner på norsk skole, med få andre krysskulturelle elever. Alba beskriver også erfaringer av å skille seg ut på bakgrunn av etnisk tilhørighet. I sitatet nedenfor forteller hun hvordan hun skiller seg synlig ut fra omgivelsene sine ved at hun bruker hijab. Her vektlegger hun at hun er synlig annerledes og hvordan hun forholder seg til sine omgivelser, på bakgrunn av denne annerledesheten;

"Når jeg går på butikken og går rundt med venner, så er jeg litt nervøs. Jeg tror det kommer av at jeg har på meg hijab og ser litt annerledes ut enn de andre. Det er jo veldig mange som er redde muslimer, så jeg er litt redd for hva folk tenker egentlig. Det er ingen som har reagert, men jeg tenker litt på det. Ingen av de andre vennene mine bruker hijab. Det er bare meg og Shaima som bruker hijab på skolen. Og ei jente i niende, men hun har flytta da" - Alba

I sitatet ser vi eksempler på at Alba skiller seg synlig ut med hijab, og hvordan hun påvirkes av dette, i form av å bli litt engstelig. Prieur (2002) vektlegger samfunnets generaliseringer i møte med synlig annerledeshet, og hvordan dette vil påvirke ens forståelser av identitet. Slike generaliseringer forstås ut fra et beskrivende syn på identitet, der man har en fast kjerne som kan uttrykkes på spesifikke måter. Ved å generalisere basert på utseendet, tillegger man identiteten spesifikke trekk, og skaper en oppfatning om at alle med "lik kjerne" har like kjennetegn. For eksempel at man liker å pynte seg fordi man er jente. Slik Alba beskriver i sitatet trekker hun frem en oppfatning hun har om at mange er redde for muslimer, noe som påvirker hennes tanker om hvordan andre ser på henne, med tanke på at hun bruker hijab. Her kan det tenkes at Alba plasserer seg i "en boks" som muslim, og reflekterer rundt hvordan omgivelsene derfor tolker henne. Ved å kjenne til generaliseringer i samfunnet vil dette altså påvirke ens egen konstruksjon av identitet. Aidas utdyper erfaringer av annerledeshet, hvor han legger vekt på ulike trekk på bakgrunn av hans etnisitet. Her spør vi om han ofte tenker over at han har en annen bakgrunn enn andre i klassen, og han trekker frem utseendet sitt;

"Ja, av og til. Fordi ingen av de andre har fått noe bart enda. Jeg har så mye hår! Jeg klipper håret mitt på hodet mange ganger. Og det blir så krøllete. De andre har sånn blondt rett hår. Jeg blir litt forvirra. Det er litt forskjeller. Sånn i hvordan jeg snakker og hvordan stemmen høres ut" - Aidas

Aidas beskriver erfaringer av å skille seg synlig ut fra resten av klassen, ved blant annet hvordan håret hans ser ut og hvordan stemmen hans høres ut. Dette er synlige trekk Aidas er født med på bakgrunn av å ha opprinnelse fra Midtøsten. Aidas er svært bevisst på disse trekkene, der han skiller seg ut. Prieur (2002) beskriver hvordan "mennesker konstruerer sine identiteter i interaksjon med andre" (s.4). Hun vektlegger hvordan man må forholde seg til hvordan andre fortolker en selv, spesielt når det gjelder identiteter med bestemte kroppslige uttrykk. Ved at Aidas fortolker seg selv som annerledes fra de etnisk norske elevene ut fra synlige trekk, kan Aidas forme en identitet som bekrefter at han skiller seg ut i elevmassen. Han vil muligens få en tydeligere bevisstgjøring av å

være krysskulturell ved å føle seg annerledes på utsiden, i tillegg til innsiden. Det er viktig å også presisere at å føle seg annerledes er en svært gjenkjennbar følelse og en naturlig del av å være ungdom. Aagre (2022) beskriver at ungdomstiden fortsatt er en tid hvor ungdommene forholder seg til identitetsspørsmålet hvor de forsøker å finne sin plass og seg selv. Ungdommer bekymrer seg for å ikke bli akseptert og mange opplever kroppspress. Altså er det ikke bare krysskulturelle ungdommer som kan sitte med en opplevelse av at de ikke helt passer inn blant jevnaldrende på skolen og i samfunnet. Samtidig beskriver våre deltakere erfaringer med å skille seg synlig ut, med tanke på deres etniske bakgrunn og kulturelle tilhørighet. De plasserer seg som annerledes i møte med omgivelsene.

I dette analysekapittelet har vi løftet frem hvordan deltakerne gjør ulike former for kulturell identitet, på et kontinuum fra faste til flytende identiteter. Samspillet med omgivelsene har en innvirkning på hvordan deltakerne gjør sine identiteter. Noen av deltakerne kan erfare å ha færre valg av identitet der de beskriver følelser av å skulle passe inn i en bestemt kultur, eller å veksle mellom to kulturer. Andre erfarer større handlingsrom i hvem de føler seg som, der de kulturelle grensene ikke fremtrer like tydelig, og man har kanskje ikke klare svar på hvordan man identifiserer seg. Alle disse formene for kulturell identitet kan ha berikende og utfordrende sider for ungdommene, der de må finne balanse med kulturene de er en del av, som fungerer for dem. Her finnes ingen fasit på hva som er riktig eller galt "valg" av kulturell identitet. For ungdommene vil det være viktig med innsikt i hvilke muligheter man har og hva krysskulturalitet kan romme, noe som avhenger av samspillet med omgivelsene. Her er ungdommenes relasjoner vesentlig for hvordan de erfarer sine kulturelle identiteter. Med innsikt i hvordan man gjør ulike former for kulturell identitet i samspill med omgivelsene, vil vi i neste kapittel fokusere på deltakernes erfaringer i skolehverdagen. Her vil hvordan deltakerne anerkjennes og inkluderes som krysskulturelle, være avgjørende for erfaringer av tilhørighet og utenforskap i skolen, noe som også trolig vil påvirke hvordan de forstår og utvikler sine kulturelle identiteter. Med skolen som kontekst løfter vi derfor deltakernes erfaringer av å forstå og bli forstått i skolehverdagen, i neste kapittel.

5.0 Å forstå og bli forstått i skolehverdagen - erfaringer av anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap

I dette kapitlet beskriver vi ungdommenes erfaringer tilknyttet deres skolehverdag. Ungdommene vektlegger viktigheten av å forstå, samt bli forstått i skolen, i møte med både lærere og medelever. Vi ser hvordan samspillet mellom ungdommene og deres omgivelser, vil være viktig for hvorvidt de opplever anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap i skolen. På den ene siden beskriver ungdommene positive opplevelser tilknyttet å være krysskulturell, hvor de erfarer å motta anerkjennelse for deres kunnskaper, samt positive erfaringer tilknyttet å dele forståelse, samt føle tilhørighet med andre krysskulturelle elever. På den andre siden beskriver deltakerne at skolen forventer bestemte kunnskaper og forståelser, for å kunne henge med, både faglig og sosialt. De erfarer også å bli synliggjort som annerledes, i form av negativ oppmerksomhet. Her skapes en avstand mellom elevene, ut fra å skille seg synlig ut. Vi løfter frem hva skolen behøver å være bevisst på for at ungdommene skal føle seg forstått, anerkjent og å høre til som en del av skolens fellesskap.

Gjennom dette analyse-og drøftingskapitlet løfter vi frem vårt andre forskningsspørsmål; "Hvordan erfarer krysskulturell ungdom å forstå og bli forstått i skolehverdagen?". For å svare på dette forskningsspørsmålet, har vi delt kapitlet inn i to underkapitler; "erfaringer av tilhørighet og anerkjennelse" og "erfaringer av utenforskap". Vi drøfter funnene våre i lys av teori om sosiokulturelle forståelsesrammer og synlig annerledeshet. Dette blir sett i sammenheng med teori tilknyttet anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap.

5.1 Erfaringer av anerkjennelse og tilhørighet i skolen

Alle deltakerne beskriver erfaringer av anerkjennelse og tilhørighet i skolen. Innenfor skolekonteksten finner vi to funn som vi skal løfte frem i dette underkapitlet.

Ungdommene vektlegger positive erfaringer av å dele kulturelle referanser og erfaringer med andre krysskulturelle elever. Ungdommene trekker også frem erfaringer av at medelever og lærere er nysgjerrige på deres kulturelle bakgrunn, på en positiv måte.

5.1.1 Å dele forståelsesgrunnlag

Alle ungdommene erfarer å finne felles forståelser og opplever tilhørighet med andre krysskulturelle elever. Mange av ungdommene forteller at de ofte er sammen med andre elever som er "utenlandsk", ettersom de føler seg forstått, akseptert og har mye til felles. Vi løfter i denne delen frem et sitat fra Aidas og Zidane.

Vi begynner med et sitat fra Aidas, som flyttet tilbake til Norge for 3 år siden. Han har totalt bodd i Norge i 6 år. Aidas beskriver hvordan han liker å snakke med andre elever på skolen, som har lignende bakgrunn som han selv. Han begrunner dette med at han føler seg forstått.

"Jeg liker å høre hvordan Zidane snakker afrikansk. Det er kult! Så liker jeg å finne noen andre på skolen som er fra samme kultur og bakgrunn som meg, også liker jeg å snakke med dem. For det er sånn; De forstår deg og du forstår dem" - Aidas.

Aidas beskriver hvordan han føler seg forstått sammen med andre elever som deler lik kulturell bakgrunn. Ved å dele kulturell bakgrunn kan elevene oppleve å ha flere forståelsesgrunnlag og kulturelle referanser til felles. Slik Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) beskriver dannes forståelsesrammer ut fra den kulturelle og sosiale konteksten man befinner seg i. Aidas som har bodd deler av livet sitt i Midtøsten har dannet seg forståelsesrammer tilknyttet denne konteksten, før han flyttet til Norge. Det gjelder også medelevene Aidas liker å snakke med. De møtes derfor med noen andre forståelsesrammer, enn de som har levd hele livet sitt i Norge. Ved å dele disse, føler Aidas seg altså forstått. I tillegg til å dele forståelsesrammer fra opprinnelseslandet og kulturen, deler de også erfaringer om å være ny i Norge. Dette kan gi felles forståelser tilknyttet erfaringer av å være krysskulturell.

Erfaringen til Aidas kan sees i sammenheng med undersøkelser som peker på hvordan krysskulturelle føler tilhørighet sammen med andre som deler kulturell bakgrunn (Chinga-Ramirez, 2017; Mathiesen, 2020; Eriksen, 2017; Steen-Olsen, 2013). I rapporten fra Redd Barna (2020) fremkommer det hvordan ungdommene opplever en større forståelse hos andre innvandrere. De understreker at de sammen med andre som har lignende bakgrunn, kan være mer seg selv. Dette kjenner vi igjen fra intervjuene våre, der flere av deltakerne uttrykte hvordan de følte de var mest seg selv, sammen med medelever som delte kulturell bakgrunn og plasserte seg i kategorien "utlendinger" på skolen. I studien til Steen-Olsen (2013) beskrives det hvordan å besitte ulike kulturelle erfaringer og forståelser, kan utfordre opplevelser av å føle seg inkludert. I

studien belyses det videre hvordan flere av ungdommene foretrakk å være sammen med andre som deler samme kulturelle og etniske bakgrunn, fordi det oppleves trygt og kjent. Det beskrives hvordan det føles lettere å forstå hverandre, der en deler kulturelle erfaringer, noe som skaper en tilhørighet til andre med minoritetsbakgrunn. Det er også dette vi kan se at Aidas setter ord på, der han sier "de forstår deg og du forstår dem". Det kan tenkes at Aidas erfarer tilhørighet ved å dele felles forståelser med andre krysskulturelle.

Zidane utdyper også at han liker å være sammen med elever, som har ulike kulturelle bakgrunner. Han legger vekt på at han liker at de deler ulike kulturelle aspekter, som for eksempel mat, dans og musikk. Han påpeker videre at han føler seg akseptert sammen med elever som har ulike kulturelle bakgrunner;

"De aksepterer meg og jeg aksepterer dem. Vi kan snakke om mange ting, ulike kulturer. Hvis jeg går på besøk til vennen min, kan vi spise din kulturmat og hvis de kommer til meg, kan vi spise det jeg spiste i Afrika. Og danse kulturdanser!" - Zidane

At Zidane føler seg akseptert sammen med medelever som deler erfaringer av å ha en annen kulturell bakgrunn enn norsk, kan skape et fellesskap blant disse elevene. Chinga-Ramirez (2015, 2017) finner også hvordan elever deler et fellesskap, ved å være sammen med andre "utlendinger". Dette uavhengig, opprinnelsesland, språk, religion og etnisitet, men at de har det til felles å identifisere seg som "utlendinger" på skolen. Slik både Zidane og Aidas påpeker, føler de seg akseptert og forstått sammen med andre "utlendinger" på skolen. Mathiesen (2020) peker på hvordan ungdommer som har til felles å ha en annen opprinnelse enn etnisk norsk, opplever en sterkere tilknytning til hverandre, på bakgrunn av å anse seg som "utlendinger" i møte med skolen. Ved å føle seg akseptert og anerkjent blant andre krysskulturelle ungdommer, kan deltakerne føle tilhørighet til denne elevgruppen.

Dette funnet understreker viktigheten av å oppleve tilhørighet i skolen, samt anerkjenne elevmangfoldet slik at alle føler seg som en del av skolens fellesskap. I tillegg viser det hvordan krysskulturell ungdom har behov for tilhørighet og fellesskap som de finner hos andre krysskulturelle. Dette poengterer behovet for gjenkjennelse og tilhørighet til andre som forstår hva man går gjennom. Videre løfter vi deltakernes erfaringer av å bli anerkjent på bakgrunn av å være krysskulturell.

5.1.2 Anerkjennelse av mangfold - positiv nysgjerrighet

Ungdommene erfarer å bli anerkjent av etnisk norske medelever og lærere i skolen. De trekker frem hvordan medelever og lærere er nysgjerrige på dem og deres kulturelle bakgrunner, på en positiv måte.

I intervjuene stilte vi spørsmål om ungdommene følte seg sett og respektert for deres kulturelle bakgrunner, og hva som eventuelt gjorde at de opplevde dette. Flere av deltakerne føler seg sett og respektert på enkelte områder. Vi vil i denne delen trekke frem et sitat fra Alba og et fra Emily, der de forteller om positiv nysgjerrighet fra medelever tilknyttet deres krysskulturalitet. Vi begynner med et sitat fra Alba, som opprinnelig kommer fra Midtøsten og har sterk forankring i kulturen hun har med seg herfra. Hun snakker morsmålet hjemme med familien og norsk på skolen. Alba forteller om positive erfaringer rundt at andre på skolen er nysgjerrige og ønsker å lære seg språket hun omtaler som "hennes", altså morsmålet.

"De synes det er ganske kult at jeg er fra et annet land og kan et annet språk. De spør og vennen min på skolen lærer seg noen ord fra språket mitt. Det er gøy" - Alba

Her skildrer Alba positive følelser tilknyttet å lære bort "språket sitt" og få positiv oppmerksomhet på bakgrunn av at hun har et annet opprinnelsesland og språk, enn norsk. Egeberg (2022) viser til viktigheten av hvordan anerkjennelse av flerspråklighet kan øke opplevelsen av tilhørighet. Det kan i tillegg til å bidra med å skape en positiv identitet som flerspråklig, og samtidig minske en oppfatning av "dem" og "oss". At Alba opplever å møte positive holdninger, kan altså gjøre at hun opplever en sterkere tilhørighet til skolen og medelever, der hun blir sett og anerkjent for den språklige kunnskapen hun besitter. Egeberg (2022) påpeker videre viktigheten av at skolen tilrettelegger for nysgjerrighet av ulike språk og kunnskaper, fordi det kan skape en følelse av trygghet. Emily forteller om lignende erfaringer, der hun møtes med positive holdninger tilknyttet hennes krysskulturelle bakgrunn. Emily har afrikansk opprinnelse, bodd i Norge i 10 år og omtaler seg som kristen. Slik vi så i første analysekapittel har Emily også sterk tilknytning til opprinnelseskulturen. I sitatet under forteller hun at vennene på skolen er nysgjerrige og vil lære, samt ta del i hennes kulturelle bakgrunn:

"Det er ganske mange av vennene mine på skolen som har lyst til å smake på maten vi spiser, og som har lyst til å se på de tradisjonelle klærne vi bruker i spesielle høytider" - Emily

Salole (2013) påpeker at å føle seg hjemme som en del av en kultur, må sees i sammenheng med hvordan man blir møtt i omgivelsene sine. Emily og Alba erfarer å bli møtt med positiv interesse tilknyttet deres krysskulturelle bakgrunner, der de blir sett for kunnskapene og erfaringene de besitter. Vi ser hvordan positive møter med omgivelsene kan medføre erfaringer av anerkjennelse blant deltakerne. Honneth (2006) argumenterer for anerkjennelsesbegrepet og dets viktighet i samspill med andre. Han påpeker at gjennom å oppleve anerkjennelse, vil dette gi individet forutsetninger for en god verdsetting av seg selv. At deltakerne blir anerkjent for deres ulike sider, gir dem altså større handlingsrom i skolehverdagen, der de kan benytte sine mangfoldige sider. Dette kan bidra til erfaringer av tilhørighet i skolen (Salole, 2013). Videre beskriver Alba i intervjuet hvordan hun får anerkjennelse fra læreren for at hun bruker hijab.

"Læreren min sier at hun synes det er fint at jeg går med hijab. Hun er snill som sier det" - Alba

Her beskriver Alba at læreren poengter at det er fint at hun bruker hijab, noe Alba setter pris på. Dette kan bidra til at Alba føler seg sett for sin kulturelle bakgrunn av læreren, på en positiv måte. Redd Barna (2020) beskriver i sin rapport at barn og unge påpeker viktigheten av å bli sett og forstått av lærere på skolen. De uttrykker viktigheten rundt å se dem, og ta hensyn til deres kulturelle bakgrunner. Lærerne som gjorde dette, ble trukket frem som spesielt viktige. Å bli anerkjent i skolen vil være viktig for krysskulturelle elever, ettersom de har med seg mange erfaringer og forståelser fra sine opprinnelseskulturer og land. Det vil være sentralt at omgivelsene møter elevene med positivitet, for å oppleve anerkjennelse. Dersom elevene ikke blir anerkjent for de ulike sidene av seg selv, kan det være utfordrende i møte med skolehverdagen. Dette kan føre til erfaringer av utenforskap i skolen.

5.2 Erfaringer av utenforskap i skolen

I dette delkapittelet tar vi for oss deltakernes erfaringer av utenforskap i skolen. Vi løfter frem to hovedfunn; "Ulike forståelsesrammer" og "Å bli synliggjort som annerledes". Vi begynner med å undersøke ulike forståelsesrammer. Her trekker ungdommene frem erfaringer av å bli misforstått i skolen, på bakgrunn av å besitte andre forståelser og kunnskaper, i møte med lærere og medelever. Noen av ungdommene erfarer at gapet mellom skolens forståelse og deres egen forståelse er stor. De erfarer i tillegg å mangle det som anses som relevant kunnskap, for å henge med og forstå skolehverdagen. I vårt

andre funn "å bli synliggjort som annerledes", trekker deltakerne frem erfaringer av å få negativ oppmerksomhet på bakgrunn av å ha en annen etnisitet enn norsk.

5.2.1 Ulike forståelsesrammer

I vårt første funn ser vi nærmere på ungdommenes erfaringer av å besitte andre forståelsesrammer enn hva de møter i skolen. Dette kan føre til erfaringer av utenforskap, i form av å ikke forstå, eller å bli misforstått. Vi har valgt å strukturere dette funnet i to deler. Først undersøker vi deltakernes erfaringer av å bli misforstått i skolen, på bakgrunn av å besitte andre kunnskaper og forståelser. Deretter fokuserer vi på deltakernes erfaringer av å mangle relevant kunnskap, for å kunne henge med på det som skjer i skolehverdagen.

5.2.1.1 Å føle seg misforstått i skolen

Mange av deltakerne erfarer å ha forståelsesrammer fra sin oppvekst, som ikke alltid samsvarer med den kulturelle kunnskapen som er mest fremtredende i skolehverdagen deres i Norge. Deltakerne sammenlikner forståelsesrammene de har lært hjemmefra, med hvilken kunnskap de møter i skolen, hvor de konfronteres med likheter og ulikheter. Her kan ungdommene og skolen besitte ulike forståelsesrammer, i møte med undervisningen. Elevene trekker dette frem, spesielt når det gjelder samfunnsfag og religion.

I følgende sitat beskriver Abeba hvordan skolen snakker om hennes opprinnelsesland på en negativ måte. Abeba har afrikansk opprinnelse og viser mye stolthet tilknyttet opprinnelseskulturen. Hun erfarer i undervisningen at det kun er fokus på de negative sidene, fremfor alt som er bra, noe Abeba har god kjennskap til.

"Det kan være litt vanskelig på skolen, når de snakker om ditt land på en negativ måte. Det brukte lærerne å gjøre. De tar opp de negative tingene, men ikke de bra. De ser på utsiden i stedet for innsiden" - Abeba

Abeba kjenner kulturen fra opprinnelseslandet sitt på en annen måte og fra et annet perspektiv, enn det skolen gjør. Slik Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) beskriver at man danner forståelsesrammer basert på den kulturelle og sosiale konteksten man befinner seg i. Abeba bodde i opprinnelseslandet frem til hun var åtte år gammel, for deretter å flytte til Norge. Hun har altså hatt deler av oppveksten i dette landet, og har

derfor utviklet forståelsesrammer i en annen sosial og kulturell kontekst, enn den hun møter på den norske skolen hun går på. Abeba uttrykker negative følelser tilknyttet at lærerne underviser om hennes opprinnelsesland, ut fra skolens forståelsesrammer. Her kan Abeba føle seg misforstått, ettersom hennes forståelser ikke fremstår som gyldige i undervisningssammenheng. Læreren underviser elevene i hvordan det er i landet, som Abeba under intervjuet omtaler som "sitt", noe hun bærer mye stolthet i. Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) vektlegger hvordan alle mennesker har sitt eget ståsted, påvirket av tidligere erfaringer. Dette vil være en viktig forståelse i møte med Abeba i undervisningen. Salole (2018) påpeker hvordan mange krysskulturelle barn og unge ikke får mulighet til å bruke hele den kompetansen de besitter, samt ikke opplever interesse for de ulike virkelighetene de kjenner til. Ved å være bevisst på hennes kunnskaper, kan læreren anerkjenne Abebas forståelser og bruke dem som en styrke i undervisningen. Ved å bli anerkjent for sine ulike sider, vil dette også ha betydning for opplevelsen av inkludering og tilhørighet i skolen (Strand, Berge og Steen-Olsen, 2017; Salole, 2018).

Aidas beskriver liknende erfaringer, tilknyttet skolens kunnskap om Islam. Han opplever lite samsvar mellom hans religiøse kunnskap og skolens fremstilling i undervisningen.

"Når vi er i KRLE timene på skolen, er det mange ting som står i boka om religion som ikke er sant. De vet ikke hva de snakker om. Det blir ikke riktig fremstilt". - Aidas.

Nicolaisen og Østberg (2019) løfter frem hvordan religion og livssyn kan være en viktig del av barn og unges livsverden, og understreker kompleksiteten i hva religion kan innebære. I tillegg til hvordan den kan forstås på ulike måter fra person til person. Dette er viktig at skolen er bevisst på i undervisningen. De refererer til Iversen (2012) som ser på hvordan læreplandokumenter ikke nødvendigvis samsvarer med den virkeligheten barn og unge lever i. Han beskriver hvordan læreplanen fremtrer mer statisk, mens interaksjonen i klasserommet er mer mangfoldig og flytende. For eksempel viser elever med muslimsk bakgrunn ulike holdninger og meninger rundt hva Islam innebærer. Aidas er muslimsk, og ut fra sine forståelsesrammer, opplever han at Islam ikke blir riktig fremstilt på skolen. Han er svært tydelig i stemmen under intervjuet når han sier at "de vet ikke hva de snakker om". Her får Aidas presentert i skolen hva Islam innebærer, noe som ikke stemmer overens med hans forståelse. Han får ikke delt sine erfaringer og forståelser på skolen, og kan dermed få en følelse av å ikke bli anerkjent. Nicolaisen og Østberg (2019) presiserer hvordan læreren ikke behøver nødvendigvis å ha kunnskap om ulike tradisjoner eller grupper, men bør vektlegge hvordan en skaper fellesskap og samhandling mellom elevene i klassen, og at det kulturelle mangfoldet bør fremmes som en ressurs. Altså kan Aidas sine kunnskaper om religion bli brukt som en ressurs i

skolen. Ved at læreren er bevisst på å løfte frem samhandlingen i klasserommet, gis elevene muligheter til å dele de ulike ressursene og kunnskapene sine i fellesskapet.

5.2.1.2 Å mangle relevant kunnskap i skolen

Flere av deltakerne deler erfaringer av å mangle relevant kunnskap i skolehverdagen. Skolen etterspør altså noen spesifikke forståelsesrammer for å kunne henge med. Dette kan omhandle samtaler i friminuttet eller i undervisningen. Slik vi har beskrevet tidligere i kapittelet kan ungdommene og skolen besitte ulike forståelsesrammer, som legger premisser for hva man forstår rundt seg og hva som blir tilgjengelig av informasjon. Deltakerne vektlegger viktigheten av å besitte relevant kunnskap for å forstå ulike situasjoner samt bli forstått. Her ser vi en sterk sammenheng til erfaringer av utenforskap, der deltakerne befinner seg på utsiden av fellesskapet i enkelte situasjoner. I denne delen fokuserer vi hovedsakelig på samtalen med Aidas, som hadde mange tanker og refleksjoner tilknyttet hva slags kunnskap som var gjeldende på skolen. Aidas ble født i Midtøsten og har bodd i Norge de tre siste årene. Det er dermed ikke lenge siden Aidas levde i et annet land, og forholdt seg til den sosiale og kulturelle konteksten fra skolen han gikk på der. I sitatet nedenfor beskriver Aidas erfaringen av å flytte til Norge og stiller spørsmål til hvordan han skulle være på en norsk skole.

"Da jeg først kom hit (på skolen), tenkte jeg: Hvordan skal jeg være med de folka her?"
- Aidas

Aidas var usikker på hvordan han skulle være sammen med medelevene sine. Han møter et nytt miljø, der han må tolke situasjonene han befinner seg i. Dahl (2013) beskriver hvordan vi kommuniserer gjennom kulturelle referanserammer, og hvordan vi fortolker situasjoner og møter mellom mennesker ut ifra referansene man selv innehar. Møter mellom mennesker er kulturelle møter, der man må tolke kodene som oppstår. Aidas må her tolke ny koder, for å henge med på det som skjer, noe han utdyper i neste sitat.

"Jeg føler meg inkludert i klassen, men du vet hvordan de snakker om "Kastanjeheia" og sånne plasser? Jeg vet ikke hvor det ligger, så jeg blir litt forvirra. Hvor de gikk på ski og og sånne lokale steder som "Lia". Jeg kunne heller ingenting om høyre eller venstre. Eller Erna Solberg. Jeg visste ikke hvem hun var. I Midtøsten var det bare ett eller to partier i politikk. Så det var ganske annerledes" - Aidas.

Aidas har bodd i Norge i de tre siste årene og stiller fortsatt spørsmål ved mye av kunnskapen han møter i skolen. Han erfarer å mangle relevant kunnskap for å forstå og henge med på hva medelevene hans snakker om i sosiale situasjoner i skolehverdagen, som friminuttene. Vår tolkning av dette sitatet er at Aidas erfarer forvirring. I disse situasjonene må Aidas altså tilegne seg ny kunnskap for å henge med i samtalene. Strand, Berge og Steen-Olsen (2017) beskriver hvordan stedet man vokser opp har betydning for hvilke forståelseskategorier en har tilgang til, samt hvilke aktiviteter i hverdagen som er forståelige. Dersom forståelsesrammene fra de ulike kulturene overlapper lite, kan en oppleve et større behov for å tilegne seg ny kunnskap. Situasjonene Aidas beskriver kan oppstå som små påminnelser om manglende kompetanse, som gjør at han ikke henger med. Aidas beskriver også erfaringer fra kroppsøvingstimene når de har hatt hjemmeskole, der de fikk i oppgave å gå på tur. Han stiller seg uforstående til "tur-konseptet" og visste ikke om steder å gå. Han fortalte at han bare tok opp google-maps og "gikk litt rundt". Her også erfarer Aidas å mangle relevant kunnskap. Ved å befinne seg i slike situasjoner, får han jevnlig påminnelser om å befinne seg litt på utsiden av samtalene og situasjonene. Aidas sier innledningsvis i sitatet hvordan han føler seg inkludert i klassen, etterfulgt av et "men". Slik Caspersen og Wendelborg (2019) beskriver inkludering handler det om at alle uavhengig ulike forutsetninger, skal kunne delta fullt i fellesskapet i skolehverdagen. Det kan tenkes at Aidas på den ene siden føler seg inkludert i klassen, samtidig som han kan erfare å havne på utsiden av skolens fellesskap i enkelte situasjoner.

Aidas har ved flere anledninger under intervjuet påpekt store forskjeller mellom Midtøsten og Norge. Han sammenligner og opplever at det er lite felles mellom kulturene han er en del av. I følgende sitater utdyper han dette;

"Det er litt vanskelig å forstå hva som skjer i Midtøsten, fordi i samfunnsfag snakker de mest om Norge, i Norges perspektiv. Og jeg vet ikke noe om det som skjer i Norge. Jeg vet litt hva som har skjedd rundt i Midtøsten. I krigen. Men ikke mye her. Vi snakker jo litt om Midtøsten hjemme. Hvis vi spiser mat og det kommer opp, da snakker vi om det. Men ikke så mye om Norge. Så det blir litt vanskelig i timene" - Aidas.

Aidas forteller at det er vanskelig å forstå hva som skjer i opprinnelseslandet i Midtøsten, fordi skolen fokuserer mest på Norge, noe han opplever å ikke kunne så mye om. Han setter ord på forskjellene tilknyttet det han lærer hjemme, og undervisningen på skolen. Nicolaisen og Østberg (2019) understreker forskjellen mellom sosialiseringen man lærer hjemme og på skolen. Når man begynner på skolen møter man en ny verden, som man må lære seg for å kunne delta i. Her lærer man at det kan være en forskjell mellom hva

som gjelder hjemme og på skolen. Dette er gjeldende for alle barn og unge, men i ulik grad. Noen vil erfare store forskjeller, mens andre vil erfare en større sammenheng - der forståelsesrammene vil ha et likere utgangspunkt. Aidas erfarer store forskjeller mellom hva han lærer på skolen, hva de snakker om hjemme, samt hva han lærte på skolen han gikk på i Midtøsten. I motsetning til Aidas sine erfaringer, beskriver Laura en større sammenheng mellom hva det fokuseres på hjemme og på skolen. I sitatet under forteller hun om et tema de har om i samfunnsfag, som også foreldrene hennes har mye kunnskap om.

"Det vi har om i samfunnsfag nå, kan foreldrene mine mye om. Fordi hjemlandet deres var en sentral del av det, og familien min har vært aktive i det. Vi har snakka mye om det hjemme, når vi spiser middag. Så jeg har masse innsideinformasjon. Føler jeg henger ganske godt med. Så på skolen får jeg en slags historisk kontekst, mens hjemme en mer personlig også" - Laura

Laura opplever at kunnskapen hun lærer hjemme, utfyller den hun lærer på skolen. Ettersom hun får bekreftelse i skolen på at hennes kunnskap er gyldig, kan det tenkes at hun på dette området opplever mer anerkjennelse enn Aidas. Persson og Persson (2012) poengterer at dersom man blir anerkjent for kunnskapen man innehar, vil forutsetningene for å lykkes i skolen også være sterkere. Dermed kan det antas at Laura og Aidas sine forutsetninger for å lykkes i skolen er ulike, på bakgrunn av hvilken kunnskap som blir anerkjent. Slik vi ser gjennom deres erfaringer, fremtrer skolens kunnskapssyn som viktig, i møte med krysskulturell ungdom.

Med tanke på den mangfoldige elevmassen i norsk skole i dag, er det blitt diskutert hvordan skolen besitter et kunnskapssyn, som vil favne enkelte elever bedre enn andre (Chinga-Ramirez, 2015). Dette kjenner vi igjen fra våre funn, hvor deltakerne kjenner seg igjen i, og forstår undervisningen, i varierende grad. De forteller om erfaringer av at kunnskapen de har ikke samsvarer med den de møter i skolen. Chinga-Ramirez (2015) beskriver noe hun kaller «en taus virkelighetsforståelse» i møte med norsk skole. Dette omhandler hvordan skolen har sin forståelse, innenfor en norsk kulturell kontekst, hvor elever som har bodd i Norge hele livet, i større grad vil mestre rammene. Hun konkluderer blant annet med at den norske skolen og det norske utdanningssystemet ikke verdsetter minoritetsungdommenes kunnskaper og erfaringer, noe som kan føre til følelser av å bli misforstått. Chinga-Ramirez (2015) poengterer videre hvordan minoritetselevne ikke gjenkjenner referanserammene i skolen fra sin kultur, og hvordan de dermed mangler opplevelser av anerkjennelse i skolen. Dette medfører følelsen av å ikke høre til, i et fellesskap de ikke forstår. Når man føler at man ikke forstår, oppsøker

man ofte et miljø der man forstår. Dette har vi sett tidligere i analysen, hvor ungdommene beskriver at de trives sammen med andre som også er krysskulturelle. Her opplever de å bli forstått, og dermed tilhøre i et fellesskap (Chinga-Ramirez, 2015;2017, Mathiesen, 2021). Vi ser altså hvordan skolen har en sentral rolle og et ansvar i om elevene erfarer anerkjennelse og føler tilhørighet i skolen. Dette poengterer vi videre i vårt neste funn, der hvordan deltakerne blir møtt, har innvirkning for hvordan de er innenfor eller utenfor skolens fellesskap.

5.2.2 Å bli synliggjort som annerledes

Alle deltakerne beskriver erfaringer av å bli synliggjort som annerledes i møte med medelever og lærere i skolehverdagen, i form av negativ oppmerksomhet. Denne annerledesheten omhandler synlige trekk, som skiller deltakerne fra majoriteten av elevmassen. På skolen deltakerne går på er krysskulturelle ungdommer med mørk hud et mindretall av elevgruppen. En undersøkelse utført av Antirasistisk Senter (2017) viser at skolen er den arenaen hvor ungdommer opplever mest rasisme. Flere studier rapporterer at minoritetsungdommer opplever tafatte holdninger, mangel på å bli trodd, samt sårende kommentarer fra lærere (OMOD, 2008; Afreya, 2020). I intervjuene beskriver også flere av ungdommene erfaringer av det de omtaler som rasisme i skolen, fra både medelever og lærere. De beskriver hvordan dette oppleves som provoserende, sårende og at det skaper dårlige følelser. Vi ser at disse erfaringene kan gi manglende erfaringer anerkjennelse og tilhørighet i skolen. I denne delen tar vi for oss sitater fra Zidane, Abeba, Laura og Aidas. Vi løfter frem erfaringer av å bli synliggjort som annerledes, samt lærernes håndtering og holdninger. Vi starter med et sitat fra Zidane, som har afrikansk opprinnelse og som kun har bodd i Norge ett og et halvt år. I sitatet nedenfor svarer Zidane på spørsmål om det er noe han opplever som utfordrende med å være krysskulturell, og trekker raskt frem rasisme.

"Rasisme! Det er noen venner, eller folk på skolen som er rasistiske. De vil ikke si at de er det, men det er de. De kan baksnakke og si rasistiske ting. Jeg liker ikke det. Det var en gang en gutt som var sint på meg, men jeg visste ikke hvorfor. Også sa han bare n-ordet til meg, helt uten grunn. Jeg ble sur! Det var i friminuttet og jeg skjønnte ikke hva jeg hadde gjort. Jeg spurte han, men han kunne ikke si det da. Han sa unnskyld til meg senere, men det gir veldig dårlige følelser."– Zidane

I sitatet beskriver Zidane en situasjon der han har opplevd det han omtaler som rasisme, der han blir kalt for "n"-ordet. Dette viser han stort ubehag til under intervjuet. "N"-ordet er et nedsettende skjellsord, som har en lang historie tilknyttet undertrykking

og diskriminering av personer med mørk hudfarge. I denne situasjonen kan Zidane påminnes om å være en person med mørk hudfarge. I likhet med episoden Zidane beskriver, viser studier minoritetsungdommers opplevelser av rasisme og diskriminering, gjennom både diskriminerende handlinger og utsagn (Aarset, Lidén og Seland, 2008). Slike erfaringer beskriver også Abeba i skolen. Abeba har som tidligere nevnt afrikansk opprinnelse, og viser mye stolthet tilknyttet opprinnelseslandet og kulturen. I neste sitat forteller hun om en situasjon i undervisningen hvor en lærer har brukt "n"-ordet, og forsvart bruken av det:

"Ordbruk da! N-ordet! Læreren sa det liksom, foran hele klassen. Jeg syns ikke det var greit. Jeg sa det til henne, og da sa hun det igjen. Hun mente at hun hadde rett til å si det, fordi det sto i boka vi leste. Og det er jeg enig i. Men hun mente at hun fortsatt hadde rett til å si det uansett. Og sa det ellers i timen også" - Abeba

Abeba havner her i en diskusjon med læreren om bruken av "n-ordet", der Abeba sier ifra om at hun ikke syns det er greit å bruke ordet. Ifølge Abeba tok læreren ordet i bruk, grunnet at det sto i boka de leste. I denne sammenhengen kan de se ut til at Abebas lærer ikke hadde en rasistisk hensikt bak, men Abeba opplevde likevel situasjonen som ubehagelig. Fandrem (2011) påpeker hvordan lærere burde gå foran som et godt eksempel fordi de kan være viktige forbilder for elevene sine. Både når det kommer til hvordan man snakker til hverandre, og hvilken oppførsel en har. Slik det fremkommer i læreplanen skal skolen fremme holdninger som sikrer likeverd og likestilling (2017). Dermed vil det være viktig som lærere å møte elever med forståelse, samt ha innsikt vedrørende språkbruk og holdninger. Dersom læreren til Abeba møter henne med forståelse i situasjonen, kan det tenkes at Abeba kjenner på større likeverd i skolen, gjennom å bli sett, respektert og lyttet til av lærerne.

Deltakerne erfarer altså å bli møtt med negative kommentarer i skolen, som for eksempel bruken av "n"-ordet. I tillegg beskriver flere deltakere erfaringer av å få spørsmål på bakgrunn av stereotypiske holdninger. Dette ser vi likhet til Aarset, Lidén og Seland (2008) sin studie som peker på hvordan minoritetsungdommer opplever frustrasjon rundt stereotypiske fremstillinger av innvandrere. Dette er noe Aidas vektlegger i sitatet nedenfor der han deler erfaringer tilknyttet å motta mange direkte spørsmål fra medelever. I sitatet svarer Aidas på om han blir sett og respektert for sin minoritetsbakgrunn:

"Jeg blir ikke respektert mer enn de andre, men folk blir sånn interessert. Og når de spør om noe, så tenker de ikke over hva de spør om. De bare spør rett ut. For eksempel du

vet hvordan det er på tiktok. De har av og til rasistiske videoer. Som å kaste sandaler, du vet hvordan arabere gjør det, og sånne ting. Så begynner de å spørre meg - gjør du det? Jeg forstår at de nye til sånne ting.. Men du må ikke gå rett ut og spørre om det, du må tenke litt over hva du sier” – Aidas

I sitatet beskriver Aidas hvordan han får spørsmål fra medelever ut fra mulige stereotypiske fremstillinger av hva det innebærer å være fra Midtøsten. Selv om elevene trolig ikke har en rasistisk intensjon bak spørsmålene de stiller, kan det oppleves slik for Aidas. Prieur (2010) påpeker at rasistiske erfaringer påvirker at man får en tilskrevet identitet, grunnet i at det skaper en følelse av å være lik med noen og forskjellig fra noen andre. Hun understreker videre at rasisme kan føre til at man ser på identiteter som noe fast og avgrenset, for eksempel ved å tilskrive en person bestemte trekk. Dette kan vi kjenne igjen fra Aidas sitt sitat der medelevene plasserer han i en “bås” som araber, og dermed tilskriver han bestemte trekk eller egenskaper på bakgrunn av hva det innebærer å være araber. Dette vil være en viktig betraktning å ha med seg som skole, i arbeid med krysskulturelle elever. Nicolaisen og Østberg (2019) beskriver hvordan elever i skolen kan bli plassert i båser ut fra nasjonalitet, etnisitet, religion og livssyn, med fastlagte kjennetegn og kjerneverdier. De påpeker videre at dette ikke behøver å stemme overens med hvordan elevene ser på seg selv. Av den grunn understreker de behovet for å se elevene som sammensatte. Gjennom å erfare å få en tilskrevet identitet, som deltakerne ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i, kan dette føre til en opplevelse av å ikke bli sett for sine ulike sider. Dermed vil måten deltakerne blir møtt på i skolehverdagen av medelever og lærere være viktig, noe vi skal se nærmere på videre.

Flere av deltakerne trekker frem hvordan synlig annerledeshet påvirker hvordan de blir møtt i skolehverdagen. Vi løfter frem et sitat fra Laura, der hun forteller at elevene som skiller seg ut utseendemessig opplever å bli synliggjort som annerledes i skolen. Laura forteller videre om erfaringer av å få negative kommentarer tilknyttet hennes bakgrunn, noe hun kjenner på et dypt ubehag rundt. Laura har bodd i Norge i 11 år, og har opprinnelsesland i Sørøst-Europa. Hun har noen synlige trekk som viser at hun har en annen etnisitet enn norsk, noe hun får stadige påminnelser om gjennom kommentarer.

“Når man ikke har så synlige trekk, blir det ikke lagt merke til. Hva skal man egentlig si som er frekt mot en som er halvt ukrainsk og halvt kanadisk? Du kan ikke egentlig si så mye. Men sånn til åpenbart utenlandske med mørk hud, de opplever mye mer hets.

Også dem som har en litt annen kultur. For eksempel jeg blir jo kalt “utlending” og sånne ting. Og da blir jeg litt sånn; Oi, er det sånn de ser på meg ja. Da kjenner jeg på

et ganske dypt ubehag. Jeg merker det samme med noen av lærerne, som begynner å snakke saktere og tydeligere til noen andre elever som har en annen hudfarge. Også plutselig innser de at eleven snakker flytende norsk, men at de har blitt ansett som jaa..

" - Laura

Prieur (2010) trekker frem hvordan omgivelsene kan sette begrensninger for hvem som anses som norsk, der hudfargen er av stor betydning. Laura setter ord på hvordan elevene med annen hudfarge enn hvit, opplever mest negative kommentarer, og oppmerksomhet tilknyttet å skille seg ut. At elevene som er synlig annerledes opplever negativ oppmerksomhet, kan ifølge Prieur (2010) medføre at avstanden til majoritetsbefolkningen forsterkes. Dette utdyper Laura i sitatet, der hun forteller hvordan lærerne behandler noen elever annerledes på grunn av hudfarge. Laura beskriver hvordan noen av lærerne antar at en elev ikke snakker godt norsk, på grunn av å utseendemessig skille seg ut fra majoriteten av elevgruppen. Dette kan antas å skape konsekvenser når det kommer til å erfare tilhørighet i skolen. Salole (2013) påpeker at det å føle seg hjemme, som en del av en kultur, må sees i sammenheng med hvordan man blir møtt av omgivelsene. Dersom skolen påpeker ulikheter gjennom hvordan man blir behandlet av lærere og elever, kan dette medføre at deltakerne føler seg annerledes og dermed erfarer seg på utsiden.

Prieur (2010) understreker at man danner et bilde av seg selv, i samsvar med andres fortolkninger. Derfor vil kroppens tegn ha betydninger som det er vanskelig å frigjøre seg fra. Det vil dermed være av stor betydning hvordan lærere og medelever møter krysskulturelle elever som skiller seg ut utseendemessig. Laura får bekreftet en annerledeshet og avstand i møte med medelever gjennom negative kommentarer, slik hun uttrykker; "Oi, er det sånn han ser på meg ja". Vi ser i sitatet hvordan Laura plasseres i "båss" som utlending. Prieur (2010) understreker at å møte slike fordommer kan føre til store konsekvenser for en persons tilhørighet. At deltakerne blir synliggjort som annerledes i form av negative kommentarer og spørsmål, kan medføre en større avstand mellom deltakerne og etnisk norske medelever og lærere. Dermed kan det tenkes at deltakernes erfaringer kan medføre at man lettere havner på utsiden av skolens fellesskap, ettersom valg av tilhørighet begrenses (Prieur, 2010).

I dette kapittelet har vi løftet frem deltakernes erfaringer av å forstå og bli forstått i skolen, der de vektlegger erfaringer av anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap. Deltakerne erfarer tilhørighet med andre krysskulturelle elever, og de forteller om opplevelser av anerkjennelse i situasjoner hvor de får positiv oppmerksomhet og spørsmål tilknyttet deres krysskulturalitet. Samtidig trekker deltakerne frem erfaringer

av manglende anerkjennelse og tilhørighet. Det fremkommer hvordan de opplever å besitte andre forståelsesrammer, der de føler seg misforstått og at de mangler relevant kunnskap. Deltakerne erfarer også å bli synliggjort som annerledes av medelever og lærere, gjennom å motta negative kommentarer og spørsmål tilknyttet stereotypiske fremstillinger. Slike erfaringer kan føre til utenforskap i skolen, ved å bli plassert på utsiden av fellesskapet gjennom å se annerledes ut og ikke besitte like forståelser som skolen etterspør.

6.0 Avslutning

I dette kapittelet skal vi redegjøre for studiens hensikt, oppgavens funn, samt diskutere dem i sammenheng. Avslutningsvis presenterer vi studiens implikasjoner og videre forskning.

6.1 Studiens hensikt

Denne studiens hensikt har vært å belyse hvordan ungdommer erfarer å leve som krysskulturelle i Norge. Gjennom kvalitative intervjuer og tematisk analyse, utført med en induktiv tilnærming, kom vi frem til hva som fremsto som viktig for deltakerne.

Ungdommene erfarer å utvikle en kulturell identitet i samspill med sine omgivelser. De deler viktigheten av å forstå og bli forstått i skolehverdagen, der de erfarer både tilhørighet og utenforskap. Gjennom avhandlingen har vi undersøkt ulike forhold som vil ha en innvirkning for hvordan ungdommene former deres kulturelle identiteter, samt på hvilke måter de erfarer tilhørighet og utenforskap i skolen. Dette har vi undersøkt med utgangspunkt i følgende problemstilling og to forskningsspørsmål;

“Hvordan erfarer sju ungdommer å leve som krysskulturelle i Norge?”

1. “Hvordan erfarer ungdommene å balansere med kulturene de er en del av?”
2. “Hvordan erfarer krysskulturell ungdom å forstå og bli forstått i skolehverdagen?”

6.2 Beskrivelse av funnene

Hver av ungdommene i studien har sine unike erfaringer ved å være krysskulturell, der de på ulike måter former deres kulturelle identiteter, samt erfarer tilhørighet og/eller utenforskap i skolehverdagen.

Det første hovedfunnet fra studien vår er hvordan ungdommene gjør ulike former for kulturell identitet, der de forsøker å finne balanse som krysskulturell. Her ser vi hvordan kulturell identitet formes i samspill med omgivelsene, ved å få en tilskrevet identitet, å balansere ulike krav og forventninger, og ved å være synlig annerledes. Ut fra samspillet mellom ungdommene og dets omgivelser, erfarer de ulike former for kulturell identitet på et kontinuum fra statiske (beskrivende) til flytende (dynamiske) forståelser. Noen av

ungdommene lener seg mot rene identiteter, andre mot bindestreksidentiteter og noen mot kreolske/hybride identiteter. Deres kulturelle identiteter formes ut fra handlingsrommet de erfarer med sine omgivelser, som i denne studien er det norske samfunnet, lokale omgivelser, familie, venner og skolekonteksten.

Det andre hovedfunnet fra studien vår er hvordan ungdommene forstår og blir forstått i skolehverdagen, der de deler erfaringer av anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap. Ungdommene deler erfaringer av anerkjennelse og tilhørighet. Her vektlegger de å dele forståelsesgrunnlag med andre krysskulturelle, samt positiv oppmerksomhet for deres kulturelle bakgrunner blant etnisk norske medelever og lærere. Ungdommene deler også erfaringer av utenforskap. Her besitter de ulike forståelsesrammer enn de som vektlegges i skolen, noe som fører til erfaringer av å føle seg misforstått, samt å mangle relevant kunnskap i møte med undervisningen. Ungdommene deler videre erfaringer av å bli synliggjort som annerledes på negative måter, i form av kommentarer og spørsmål på skolen.

Vi konkluderer studien med viktigheten av økt bevisstgjøring av hva krysskulturalitet kan romme, og at samspillet med omgivelsene er avgjørende for måtene ungdommene gjør kulturell identitet på. Skolen har et stort samfunnsansvar i å skape rom for mangfold, samt forstå hva mangfold kan omfatte. Her kreves det bevissthet og kunnskap i skolen, for å kunne møte ungdommene med anerkjennelse og forståelse, slik at de erfarer tilhørighet. Dette vil være særdeles viktig med tanke på at skolen ikke er noe man velger, men et fellesskap man inngår i.

6.3 Å leve som krysskulturelle ungdommer i Norge, i møte med deres skolehverdag

Verden vi lever i er stadig i endring, og måtene vi forstår menneskene rundt oss vil være ulike. Man inngår i ulike gruppefellesskap og har relasjoner på tvers av kulturer, der en kan besitte forskjellige forståelser og kunnskaper. Gjennom globaliseringen som utspiller seg i verden, ser vi hvordan det har oppstått behov for nye begreper for å omtale utviklingen av mangfoldet i samfunnet (Vertovec, 2007). Supermangfold omhandler å se sammenhengene mellom de sosiale posisjonene vi inngår i, og transnasjonalisme har også blitt et viktig begrep for å omtale relasjoner på tvers av landegrenser (Egden, 2012). Denne utviklingen i verden bidrar til at kulturell identitet ikke er gitt, men noe

som skapes og utvikles i samspill med samfunnet man lever i (Eriksen, 2001; Bhabba, 2004; Prieur, 2002; Van Reken og Pollock, 2010; Errentaite et al., 2018). Ved å leve som krysskulturell ungdom i Norge i dag, vil man dermed påvirkes av mange innflytelser og relasjoner, på tvers av landegrensener, språk og kultur, noe som vil ha innvirkning på ens kulturelle identitet.

Videre vil en påvirkes av hvilke forståelser man har av kulturell identitet, der det vil finnes mange former og forståelser, avhengig av omgivelsene rundt (Eriksen, 2001; Dahl, 2013). Vi har belyst ungdommenes erfaringer av å ha beskrivende og dynamiske forståelser. Det kan tenkes at ungdommene vil ha større handlingsrom i hvordan de former de kulturelle identitetene som føles riktig for dem, hvis samfunnet har en dynamisk forståelse av kultur og identitet. Dersom samfunnet har en beskrivende forståelse, kan det tenkes at ungdommene erfarer færre valg. Derfor vil det være viktig at omgivelsene har innsikt i verden som globalisert, supermangfoldig og transnasjonal som vil åpne for dynamiske forståelser av kulturell identitet. I og med verden vi lever i er under stadig endring og utvikling, kan det dermed være begrensende med et beskrivende syn, for å løfte supermangfoldet som finnes i samfunnet og skolen.

Ungdommene beskriver et interessant paradoks med tanke på deres erfaringer tilknyttet anerkjennelse, tilhørighet og utenforskap i skolen. På den ene siden beskriver ungdommene positive erfaringer tilknyttet å bli anerkjent og synliggjort som krysskulturell på skolen. På den andre siden beskriver de negative erfaringer tilknyttet å bli synliggjort. Her skildres en grense for hvilken grad og på hvilken måte en blir løftet frem som annerledes i sine omgivelser. Gjennom å bli anerkjent for å være krysskulturell gir man rom for sine ulike sider og kvaliteter, samtidig som man i møte med skolen kan erfare å skille seg ut eller bli plassert i bås som "utlending" (Chinga-Ramirez, 2015). Ved å løfte frem mangfold og verdsette ulikheter, kan det tenkes at det med tiden vil være mer normalisert å være unike og ulike fra hverandre og at taket for hva fellesskapet rommer vil være høyere. Hvor homogent eller heterogent et miljø fremstår, kan også ha innvirkning, med tanke på hvor mye man føler at man skiller seg ut, kontra hvor normalt det er å være ulike. For å løfte frem ulikheter på en positiv måte, vil det være viktig å ikke besitte antakelser, fordommer og stereotypier i møte med krysskulturalitet, altså der omgivelsene forsøker å plassere deg i en "bås" du ikke gjenkjenner deg i (Prieur, 2004; 2010; Nicolaisen & Østberg; 2019). Slike statiske måter å se krysskulturalitet på vil kunne forsterke erfaringer av å måtte plassere seg innenfor eller utenfor et fellesskap. Dette kan være begrensende i stedet for berikende.

Det vil være viktig at skolen har innsikt i hva det kan innebære å leve som krysskulturell, for å bli møtt med anerkjennelse og inkludering. Ved å ha manglende forståelse for hva krysskulturalitet kan romme, kan ungdommene risikere å bli tilskrevet identiteter de ikke kjenner seg igjen i (Friberg, 2021). Dette kan være ved at skolen ser på eleven som kun norsk eller kun utenlandsk og ikke gir rom for alt som kan finnes i mellomrommene. Videre vil det være vanskeligere å balansere med flere kulturer dersom det stilles for rigide krav og forventninger til hvordan man skal være på skolen. Dette kan medføre at en i større grad kjenner behov for å plassere seg mot kun en del av ens identitet, som samsvarer mest med omgivelsene for å minske ubehaget som oppstår i å ikke kunne innfri kravene man erfarer å møte både i samfunnet og på skolen (Eriksen, 2001).

Med tanke på inkludering i et systemperspektiv skal skolen til enhver tid forme seg etter elevene som går på skolen (Caspersen & Wendelborg, 2019; Lund, 2017). Dette vil være viktig i møte med krysskulturelle elever. Skolen som institusjon skal gi plass og rom for at elever skal kunne ta med hele seg inn i skolehverdagen. Dette kan fremstå som en utfordrende og kompleks oppgave, ettersom skolen har tydelige rammer, kompetansemål, regler og forventninger. Disse rammene vil kanskje passe bedre for noen elever enn andre (Chinga-Ramirez, 2015). Det vil derfor være viktig å løfte inkludering på et nivå som påvirker skoledrift og spesialpedagogikk, for å synliggjøre viktigheten av god inkludering i alle ledd, for en mer helhetlig, raus forståelse av hva inkludering rommer. På denne måten vil utførelsen i hver enkelt skole, klasse, lærer og spesialpedagog ha et bredere blikk på hva inkludering i skolen kan innebære.

I den overordnede delen av læreplanen påpekes det at skolen skal legge til rette for tilhørighet og løfte mangfoldet av elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det understrekes hvordan man kan erfare å skille seg ut, og derfor bør man anerkjenne og verdsette ulikheter. Skolen skal legge til rette for at alle elevene føler seg som en del av fellesskapet. Med denne studien viser vi at det kan være komplisert. Funnene fra studien vår viser til erfaringer av tilhørighet, men også erfaringer av utenforskap i skolen, der anerkjennelse ligger til grunn. Dette viser til viktigheten av å bli møtt i skolen, med kompetansene og ressursene ungdommene besitter ved å være krysskulturell. Her vil det være vesentlig at skolen har forståelser om at det finnes mange måter å være krysskulturell på. Dermed kan skolen åpne for en større forståelse for kulturell identitet som kan gi flere valg. Ungdommene må ikke være enten-eller, men kan utvikle en kulturell identitet som er hybrid, hvor de ulike identitetene er flytende og kan blandes, der de kan skape noe eget, nytt og unikt.

6.4 Studiens implikasjoner og videre forskning

I takt med økende og mer sammenvevde former for globalisering og mangfold i verden og Norge, vil behovet for økt forskning om krysskulturell ungdom inntreffe. Det er mange forhold vedrørende krysskulturelle ungdommer som vil være viktige og interessante å belyse. Det er en kompleks og sammensatt tematikk som rommer mye variasjon og individualitet, der relasjoner og ulike forhold mellom individet og dets omgivelser vil ha en gjensidig påvirkning for utviklingen. Ulike syn og forståelser av kulturell identitet vil også gi ulike utgangspunkt.

Vårt bidrag til forskningsfeltet er en kvalitativ intervjustudie. Vi har vært svært tro mot empirien og i stor grad latt den styre oppgavens retning, for å løfte ungdommenes erfaringer. Ved å ha benyttet kvalitativt intervju har vi gitt rom for frie refleksjoner, tanker og erfaringer. Dette har gitt oss et unikt innblikk i sju ungdommers erfaringer av å leve som krysskulturelle. Tilnærmingen har gitt oss et mer åpent og større rom for ungdommenes unike erfaringer. Funnene fra vår avhandling samsvarer med en del tidligere forskning på feltet.

Studiens temaer, kultur, identitet og tilhørighet, er svært sammensatte og omfattende, noe som gjør studiens avgrensing utfordrende. Det vil være vanskelig å gå inn på spesifikke aspekter av kulturell identitet og tilhørighet, uten å se dem i de komplekse, sammensatte kontekstene de opptrer i. Dette grunnet i at samspeillet mellom individet og dets omgivelser er vesentlig.

Studien er gjennomført i et ruralt strøk, hvor krysskulturelle elever utgjør et mindretall på skolen. Det hadde vært interessant å undersøke ungdommers erfaringer av å være krysskulturelle på et urbant sted, hvor de ikke er et tydelig mindretall. Hadde man fått de samme funnene da? Her hadde det vært interessant å se nærmere på hvordan krysskulturelle ungdommer i urbane strøk forstår kultur og identitet, og hvordan de former sine kulturelle identiteter i sine omgivelser.

Studien viser til et paradoks hvor krysskulturelle ungdommer på den ene siden erfarer å bli anerkjent for sine kulturelle bakgrunner, mens på den andre siden opplever å mangle relevant kunnskap, samt blir plassert i bås som annerledes. Det hadde vært interessant å undersøke dette paradokset nærmere. Hvor går skillet mellom å bli positivt anerkjent, til grensen der man opplever å bli plassert i bås? For å kunne møte krysskulturelle

ungdommer med anerkjennelse vil det være relevant med økt innsikt og forståelse tilknyttet dette paradokset.

Videre kunne det være interessant å gjennomføre oppfølgingsstudier, der vi følger ungdommene gjennom flere år. Dette for å undersøke hvordan deres kulturelle identiteter kan utvikle og endre seg, samt hvilke forhold og relasjoner som påvirker. Det kunne vært interessant å undersøke datamaterialet dypere, og flere av kategoriene deltakerne inngår i på tvers, for å se dem i den naturlige sammenheng de befinner seg i. For eksempel ved å undersøke krysskulturalitet i sammenheng med kjønn. Dette for å forstå kompleksiteten i større grad, gjennom en poststrukturalistisk forståelse.

7.0 Litteraturliste

- Aagre, W. (2022) Hvem er de unge? I W. Aagre & C. Wiig (red) *Ungdomskunnskap. Hverdagslivet kulturelle former* (3. utg.) (s. 11-26). Bergen: Fagbokforlaget
- Aarset, M. F., Lidén, H. & Seland, I. (2008). *Ungdom med innvandrerbakgrunn: Verdier, normdannelse og livsvalg – en kunnskapsstatus* (IMDi-rapport 10-2008).
<https://www.imdi.no/contentassets/b6cfbc83fc78450196a9e8047bc2611d/ungdommed-innvanderbakgrunn>
- Afryea Collective. (2020). *Rasisme i skolen*. <https://www.afryea-collective.com/timeline>
- Antirasistisk senter (2017). *Vil ikke leke med deg fordi du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Oslo: Antirasistisk senter.
<http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-%20ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Berger, Roni. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London and New York: Routledge
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). *Using thematic analyse in psychology: Qualitative research in Psychology*, 3: 77-101.
- Bøyesen, L. & Mossige, M. (2009). *Mangfold i språk og tekst. Leseopplæring i et flerspråklig perspektiv*. Stavanger: Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring.
<https://docplayer.me/1322835-Mangfold-i-sprak-og-tekst-lesesenter-et.html>
- Caspersen og Wendelborg (2019). Den grunnleggende tilhørigheten. I J. Caspersen. & C. Wendelborg (red), *Skolen Vår!* (s. 19-34). Oslo: Gyldendal
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg!: en narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoretetselevens erfaringer med å være annerledes*. NTNU: Trondheim
- Chinga-Ramirez, C. (2017). Becoming av "Foreigner": The Principle of Equality, Intersected Identities, and Social Exclusion in the Norwegian School. *European Education: Rethinking Equity in Education for/with Refugees and Migrants*, 49(2-3), 151-165. <https://doi.org/10.1080/10564934.2017.1335173>

- Chinga-Ramirez, C. (2021). Hvordan skapes utenforskap i skolen? Ikke-vestlig minoritetsungdom forteller sine historier. I I. K. Sørenssen, T. Abebe & M. Ursin, *Barndomsstudier i norsk kontekst: Tverrfaglige tilnærminger* (s. 235–258). Gyldendal Akademisk.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), s. 310-375.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker: interkulturell kommunikasjon*. Gyldendal.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, jus, humaniora og teologi (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus, humaniora og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Egden, S. (2012). Å høre hjemme flere steder. I P. I. Båtnes & S. Egden (Red), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 76-91). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Egeberg, E. (2022). *Flere språk, flere muligheter. Håndbok i spesialpedagogisk tilrettelegging og flerspråklig læring* (2. utg.). Cappelen Damm AS.
- Eide, Elisabeth ; Røsok-Dahl, Heidi (2023). Brobyggere med båt: "Skamløse jenters" identitetsnavigering. Alghasi, Sharam; Eriksen, T. H. (Red.). *Flerkulturelle scenarier: Mur, bro eller båt?* (s. 182-206). Cappelen Damm AS.
- Erentaité, R., Lannegrand-Willems, L., Negru-Subtirica, O., Vosylis, R., Sondaité, J., Raižienė, S. (2018). Identity Development Among Ethnic Minority Youth: Integrating Findings from Studies in Europe. *European Psychologist*, 23(4). <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1016-9040/a000338>
- Eriksen, T. H. (2001). Kultur, kommunikasjon og makt. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2.utg., s.57-73). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2001). Identitet. I T. H. Eriksen (Red.), *Flerkulturell forståelse* (2.utg., s.36-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering. Åtte Nøkkelbegreper*. Oslo: Univeristetsforlaget
- Eriksen, T. H, & Sajjad, T. A. (2015) *Kulturforskjeller i praksis – Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, I. M. (2017). De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen. Gyldendal akademisk.

- Fandrem, H. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole. Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Friberg, J. H. (2016). *Assimilering på norsk: Sosial mobilitet og kulturell tilpasning blant ungdom med innvandrerbakgrunn* (Fafo-Rapport 2016:43).
<https://www.faf.no/images/pub/2016/20605.pdf>
- Friberg, J. H. (2021). Who wants to be Norwegian – who gets to be Norwegian? Identificational assimilation and non-recognition among immigrant origin youth in Norway. *Ethnic and Racial Studies*, 44(16), 21-43.
<https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1857813>
- Folkehelseinstituttet. (2022, 24. oktober). *Befolkningen i Norge*.
<https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/samfunn/befolkningen/?term=#endringer-i-befolkningen>
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Kjeldstadli, K. (2014) . Retten til en skole: Utdanning for et sammensatt samfunn. I Westerheim, K. & Tolo, A. (Red.). *Kompetanse for mangfold: Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 4-10). Bergen: Fagbokforlaget
- Kleven, T. A (2011). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-26). Oslo: Unipub
- Kong Harald (2016). *Hagefest i Slottsparken: Velkomsttale. H. M. Kongens tale under Kongeparets hagefest i Slottsparken 1. September 2016*.
<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=137662&sek=26947>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del---verdier-og-prinsipper.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Integrering gjennom kunnskap: Regjeringens integreringsstrategi 2019-2022*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Lund, A. B. (2017) Mangfold gjennom anerkjennelse og inkluderende praksis. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.11-28). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, A. B. (2017) Mangfold i skolen. En ressurs?. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.28-44). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Mathiesen (2020). "Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger": Om (re)produksjonen av kategoriene "utlending" og "norsk" i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning* 1(2), 124-141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>
- Morken (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. I Berfring, E., & Tangen, R. (Red.) *Spesialpedagogikk* (5.utg, s.522-539). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NAOB. Hentet fra <https://naob.no/ordbok/kultur>
- Norsk Helseinformatikk (2021, 14.april). *Pubertet og ungdomstid*. NHI. <https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet>
- NOU 2010:7. *Mangfold og mestring*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/no/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:2. (2015) *Å høre til*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/>
- OMOD (2006). *Pioner i Norge. Ung svart og norsk*. Omod rapport.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV 1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och målluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

- Phinney, S. J., Berry, J. W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrants. Youth. I J. Berry, S. Phinney, D. Sam, & P. Vedder, *Immigrant youth in cultural transition* (s. 71 - 116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prieur, A. (2002): *Frihet til å forme seg selv? En diskusjon av konstruktivistiske perseptiver på identitet, etnisitet og kjønn i Kontur* (6), s. 4-12.
- Prieur, A. (2004). *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax.
- Prieur, A. (2010). Fargens betydning. Om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter. *Sosiologi i dag*, 40(3), 69–91.
- Redd Barna (2020). Det viktigste er å bli norsk...? Barn og unges tanker om å være ny i Norge. https://nafo.oslomet.no/wp-content/uploads/2020/09/RB_Ny_i_Norge_0820.pdf
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Salole, L. (2020). *Cross Cultural Kids. En bok for deg som vokser opp med flere kulturer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Salole (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 6. mars). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Statped (2021). *Flerspråklighet og inkludering*. <https://www.statped.no/flerspraklighet/flerspraklighet-og-inkludering/>

- Steen-Olsen. (2013). Cultural belonging and peer relations among young people in multi-ethnic Norwegian suburbs. *Nordic Studies in Education*, 33(4), 314-328. https://www.idunn.no/np/2013/04/cultural_belonging_and_peer_relations_among_young_people_in
- Strand, G. M., Berge, Å. B. & Steen-Olsen, T. (2017). Opplevelse av tilhørighet og inkludering i møtet mellom kulturer. I A. B. Lund (Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen* (s.116-132). Oslo: Gyldendal Akademis
- Svendsen, S., Utvær, B. K., & Berg, B. (2019) Betydningen av å høre til for elever med innvandrerbakgrunn. I J. Caspersen. & C. Wendelborg (red), *Skolen Vår!* (s. 19-34). Oslo: Gyldendal
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo; Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Vähäsantanen, K., Saarinen J. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), 493-510
- Van Reken, R. E. V., & Pollock, D. C. (2010). *Third Culture Kids 3rd Edition: The Experience of Growing Up Among Worlds*. Quercus
- Vitenskapelige høgskole (2022). Kurspilot for ungdom med flerkulturelle oppvekst «det viktigste jeg har lært om meg selv er et jeg er god nok, uansett». VID Rapport 2022/2. <https://hdl.handle.net/11250/3001678>
- Vold, T. (2019). Å lese verden: fra imperieblikk og postkolonialisme til verdenslitteratur og økokritikk. Oslo: Universitetsforlaget

Wei, M., Liao, K. Y.-H., Chao, R. C.-L., Mallinckrodt, B., Tsai, P.-C., & Botello-Zamarron, R. (2010). Minority stress, perceived bicultural competence, and depressive symptoms among ethnic minority college students. *Journal of Counseling Psychology, 57*(4), s. 411–422

