

Masteroppgave

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning

Siv Weberg Haarberg

«Hvor hører jeg til? Jeg er utlending uansett hvor jeg går»

En kvalitativ studie av identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Trond Solhaug og Knut Vesterdal

Mai 2020

Siv Weberg Haarberg

«Hvor hører jeg til? Jeg er utlending uansett hvor jeg går»

En kvalitativ studie av identitetsdannelse i
spenningsfeltet mellom kulturer.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Trond Solhaug og Knut Vesterdal
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

SAMMENDRAG

Tema for dette masterprosjektet er identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer. Studien har sett på hvordan ungdom som er oppvokst i Norge med foreldre med annen etnisk bakgrunn forstår egen identitet. Ungdommene kan sies å befinne seg i et «kulturelt spenningsfelt» da de både er medlem av to kulturelle grupper, samtidig som ingen av dem, plassert en plass mellom kulturer som interkulturelle individer. Studien har sett på problemstillingen: Hvordan forstår interkulturelle elever i den videregående skolen sin egen identitet? Dette spørsmålet ble undersøkt gjennom kvalitative dybdeintervju med syv interkulturelle elever fra ulike videregående skoler i Trondheim.

Studien belyser hvordan barn av innvandrere forstår egen identitet etter en oppvekst i Norge. Informantene befinner seg «mellom kulturelle grenser» og skal i et usikkert felt prøve å navigere frem et *selv* og en trygg identitet. Studien tok utgangspunkt i selvbestemmelsesteori og bikulturell identitetsintegrering som teoretiske rammeverk. Selvbestemmelsesteori anser tilfredstillelsen av grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet for å kartlegge hvor godt en holdning, atferd eller tanke er internalisert i ens selv. Noen ting gjør vi fordi det er forventet av oss, andre ting gjør vi fordi det er i tråd med «vårt sanne selv». Bikulturell identitetsintegrering ser på ulike strategier for å håndtere en bikulturell situasjon, altså når man står imellom kulturer. Her kan man velge i ulik grad å blande eller veksle mellom identiteter i sin atferd, noe som henger sammen med erfart kulturavstand eller kulturell harmoni.

Studien viste at informantene opplevde sin bikulturalitet på ulike vis. På bakgrunn av ulik grad av tilfredstillelse av behovene erfarte de ulik grad av identifisering med sine to kulturer. Selv om de alle var oppvokst i Norge, betød ikke det dermed at de ville favorisere den norske kulturen. De fleste fikk til å blande sine identiteter. Dette utgjorde en ulik tyngde av norske og etniske trekk i deres bikulturalitet, noe som igjen ga sju unike identitetsforståelser.

ABSTRACT

The topic of this thesis is the formation of identity when growing up “between cultures”. One might be considered existing between cultures when raised in Norway with parents from a different part of the world. These people are defined “intercultural” as they are placed between cultures, in a “field of tension” as member of separate groups and member of neither groups at the same time. The research question goes as follows: How does intercultural youth understand their own identity? The project deals with this question in the basis of qualitative interviews with seven intercultural students from different high schools in Trondheim.

The thesis is meant to show how children of immigrants understand their own identity when combined in a Norwegian upbringing. The informants are placed in a so-called field of tension between different cultures where they are expected to *find themselves*. The analysis will consider Self-Determination Theory and Bicultural Identity Integration. Self-Determination Theory includes the psychological need for autonomy, competence and relatedness in order to map out how well an attitude, behavior or thought is internalized in someone’s self. Sometimes we act in the basis of expectations, other times we act in the basis of our “true self”. Bicultural Identity Integration looks at different strategies to handle one’s bicultural situation, or in other words, when you are placed between cultures. A bicultural individual can choose different degrees of blending the cultures or switching between them in the one’s behavior.

The results from the analysis show how the informants understand their biculturalism in different ways. In basis of different degrees of satisfaction of the need for autonomy, competence and relatedness, they all experienced varying identification with their two cultures. Even though they were all raised in Norway, they did not necessarily favorize the Norwegian culture. Most of them mixed their identities. This turned out as varying focus on Norwegian and ethnic characteristics in their biculturalism. This resulted in seven unique identities and understandings of identity with it.

FORORD

Tusen takk til alle mine informanter som var villige til å dele sine historier med meg. Her kommer et utdrag fra «Kjære blandingsbarnet mitt» av Sandeep Singh til dere:

*Det måtte en kollisjon av to
verdener til for å gi deg liv*

*All kraften du rommer til tross
vil andre rekke å definere deg
før du selv får sjansen*

*Visse sirkler vil mene at du har for harde kanter
Firkanter vil hevde at du ikke er kantete nok*

*De kaller deg halvt én ting
halvt noe annet
Da er det ikke alltid lett å føle seg hel*

Glem dem som baker deg inn i et kakediagram

Du er ikke statistikk

Du er ikke matematikk

Du er musikk

(Naqvi, 2019, s. 25)

Til min kjære søster, Line Weberg Eriksen 19.05.1985 - 31.07.2019
Hvil i fred.

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD.....	III
TABELLER	VII
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET	1
1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	3
1.2.1 <i>Studiens «hva»?</i>	3
1.2.2 <i>Studiens «hvem»?</i>	5
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	6
1.3.1 <i>International comparative study of ethnocultural youth</i>	6
1.3.2 <i>Et sakkyndig blikk på norsk skole</i>	8
1.3.3 <i>Å være annerledes i den norske skolen</i>	9
1.4 OPPSUMMERING AV INNLEDNING OG DISPOSISJON FOR RESTEN AV OPPGAVEN	10
2 TEORETISK RAMMEVERK	11
2.1 BEGREPENE IDENTITET OG KULTUR	11
2.2 SELVBESTEMMELSESTEORI	14
2.2.1 <i>Fra ytre til indre motivasjon</i>	16
2.3 BIKULTURALITET	18
2.4 OPPSUMMERING AV TEORETISK RAMMEVERK	20
3 METODISK TILNÆRMING	21
3.1 BEGRUNNELSE FOR METODOLOGISKE VALG	21
3.2 EPISTEMOLOGISK POSISJON	22
3.3 FORSKNINGSPROESSEN	23
3.3.1 <i>Forberedelse</i>	23
3.3.2 <i>Gjennomføring</i>	26
3.3.3 <i>Etterarbeid</i>	28
3.4 OPPSUMMERING AV METODISK TILNÆRMING OG VURDERING AV STUDIENS KVALITET	32

4	EMPIRISK ANALYSE OG DRØFTING	34
4.1	DILEMMA 1: «HVOR KOMMER DU FRA EGENTLIG?»	34
4.1.1	<i>En blanding med et etnisk hjerte</i>	34
4.1.2	<i>Et nasjonalt hjerte</i>	37
4.2	DILEMMA 2: «HVEM VIL FAMILIEN DIN AT DU SKAL VÆRE?»	39
4.2.1	<i>Informantenes møte med foreldrenes eksterne reguleringer</i>	39
4.2.2	<i>Informantenes svar med integrerte reguleringer</i>	41
4.3	DILEMMA 3: «HVEM VIL VENNENE DINE AT DU SKAL VÆRE?»	43
4.3.1	<i>Norsk festkultur</i>	43
4.3.2	<i>Annen interkulturell ungdom</i>	45
4.4	DILEMMA 4: Å GJØRE FAMILIEN STOLT	47
4.5	DILEMMA 5: Å «LÆRE SEG Å GÅ» MED TO KULTURER	51
4.6	OPPSUMMERING AV EMPIRISK ANALYSE OG DRØFTING	54
4.6.1	<i>Funn knyttet til etniske eksterne reguleringer</i>	55
4.6.2	<i>Funn knyttet til informantene og deres jevnaldrende</i>	58
4.6.3	<i>Funn knyttet til identitetsmessig blandethet</i>	59
4.7	KONKLUSJON	61
4.7.1	<i>En vurdering av tidligere forskning</i>	62
5	DIDAKTISKE IMPLIKASJONER	64
5.1	INTEGRERING OG INKLUDERING I SKOLEN	64
5.2	INTEGRERENDE SOSIALISERING MELLOM HJEM OG SKOLE	65
5.3	HVORDAN EN LÆRER KAN JOBBE	65
5.4	LIKHETSPRINSIPPET I NORSK SKOLE	67
6	AVSLUTNING	69
7	LITTERATURLISTE	70
8	VEDLEGG	73
8.1	VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD	73
8.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING	75
8.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	77

TABELLER

TABELL 1: AKKULTURASJONSSTRATEGI OG AKKULTURASJONSPROFILER	7
TABELL 2: AKKULTURASJONSPROFILER, DET NORSKE UTVALGET OG DET TOTALE UTVALGET	8
TABELL 3: PRESENTASJON AV INFORMANTENE	25
TABELL 4: INFORMANTENES IDENTITET I SPENNINGSFELTET MELLOM KULTURER.....	55

1 INNLEDNING

Minoritetsgruppene i landet er både flere og større enn noen gang tidligere. I 2019 var det registrert 765 108 innvandrere i Norge. I tillegg til dette ble det også registrert 179 294 norskfødte med innvandrerforeldre, en 5,5 % økning fra 2018. Disse to gruppene utgjør til sammen i dag 17,7 % av Norges befolkning (Statistisk sentralbyrå, 2019). Befolkningsestimater tilsier at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre vil utgjøre i underkant av en tredjedel av den totale befolkningen i 2060 (Statistisk sentralbyrå, 2019). I skyggen av dette får tilhørighet og identitet en ny betydning, noe som stiller krav om å gjøre alvor av et lite studert forskningsfelt. Dette prosjektet vil forsøke å bidra med å studere hvordan ungdommer med innvandrerforeldre forstår egen identitet. Første delkapittel av innledningen vil ta for seg bakgrunn og didaktisk aktualitet for tematikken og hvorfor akkurat denne studien er nødvendig. Neste del vil se på hva jeg ønsker å oppnå med studien og presentere prosjektets problemstilling. Til slutt vil det bli presentert tidligere forskning på feltet før en oppsummering og videre disposisjon for oppgaven.

1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET

Vi har ikke bare «nordmenn» og «innvandrere» i Norge. Vi har også de som befinner seg imellom disse grupperingene, som både «nordmann» og «innvandrer», samtidig som ikke fullt ut noen av delene. Et barn av innvandrere kan være et eksempel på dette. Her illustreres en ny type mangfold hvor det ikke er svart-hvitt når det kommer til deres tilhørighet. Antropologen Steven Vertovec (Vertovec, 2007) presenterer dette fenomenet som «super diversity» (hypermangfold) som i stor grad preger mange samfunn i dagens globaliserte verden. Dette beskriver et samfunn som ikke bare består av mangfold mellom grupper, men også et mangfold *innenfor* disse gruppene. Et såkalt hypermangfold har også blitt en betydningsfull del av den norske virkeligheten. Vi har derfor ikke bare nordmenn og innvandrere, vi har også alle som befinner seg i spekteret imellom disse gruppene, for eksempel de som har mor fra et annet land og far fra Norge, omvendt, begge foreldre fra et annet land og selv oppvokst i Norge, og så videre. De befinner seg da i et kulturelt usikkert felt hvor det kan bli utfordrende å definere seg selv og besvare spørsmålet «hvor hører jeg til?». Individet kan oppleve en konfliktfylt sosialisering fra foreldrene på den ene siden, og storsamfunnet eller skolen på den andre. Dette gir mindre klare grenser mellom grupper og individet, og «selvet» kan stå overfor identitetsmessige utfordringer.

Temaet for denne oppgaven er barn av innvandrerforeldre og deres erfaringer med identitetsdannelse. Dette er individer som er oppvokst i Norge med foreldre fra et annet land. Identitetsmessig befinner denne gruppen seg en plass utenfor grensene med tilhørighet til begge og ingen av kulturene på én og samme tid. De ligger altså i et kulturelt spenningsfelt mellom kulturene. I boka *Third Culture Kids* demonstrerer Kamzy Gunaratnam dette spenningsfeltet godt:

Jeg ble dratt mellom den tamilske og den norske skolen. Jeg ble klandret for ikke å være tamilsk nok på tamilskolen. De sa jeg hadde norsk aksent. Og medelevene på Rødtvet sa jeg hadde tamilsk aksent. Det var utspørring om hva og hvem jeg var. Hvorfor og hvordan jeg var som jeg var. Spørsmålene kom hele tiden. Jeg hadde ingen svar [...] Hva tilhører man egentlig? For da de stilte spørsmålene «hvem er du» og «hvor kommer du fra», hva betydde det egentlig? Mente de Linderud? Rødtvet? Eller Veitvet? Hvorfor i huleste var riktig svar Sri Lanka? Jeg kunne ikke engang huske Sri Lanka (Kamzy Gunaratnam i Naqvi, 2019, s. 38-39).

Sitatet over løfter problemstillingen «hvem er jeg, egentlig?», et typisk identitets spørsmål tilknyttet spørsmålet «hvor hører jeg til?», altså tilhørighet. Tilhørighet, samhold og utenforskap har helt tydelig mye å si for identitetsbygging. Tematikken fører med seg nye muligheter, ressurser og utfordringer som vi også finner i skolen. Skolen har et ansvar når det gjelder elevenes selvstendiggjøring og samfunnsdeltakelse, samt selvrealisering (Moen, 2014, s. 20). Skolen har på den måten et ansvar når det kommer til å legge til rette for elevenes identitetsdannelse. Dette vektlegges blant annet i Fagfornyelsen LK20 og kjerneelementene i samfunnsfag, både for grunnskolen og den videregående skolen. Kjerneelementet *Identitetsutvikling og fellesskap* for grunnskolen innebærer at «elevene skal forstå hva samfunn er, hvorfor mennesker søker sammen og hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Dette innebærer ulike perspektiver på hva et godt liv kan være, og å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2018). For den videregående skolen, som er mer aktuelt i henhold til denne studien, står det under kjerneelementet *Identitet og livsmestring* at «elevene skal forstå hvordan mennesker utvikler identitet og samhandler med andre. Med utgangspunkt i elevens livsverden skal eleven få en forståelse for hvem de er, og hvordan de kan mestre egne liv» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Lovverket pålegger med andre ord skolen å hjelpe sine elever med å forstå hvem de er, noe som videre vil hjelpe dem å mestre sine liv. Alle barn og unge kommer fra ulike hjem og bærer med seg ulike erfaringer i møte med skolen (Spernes, 2012, s. 68). Hvordan skolen og lærerne møter dette, har videre stor påvirkning på elevenes egne identitetsforståelser og identitetsdannelser, så vel som psykisk helse. Er en lærer eller ungdomsarbeider, eller rektor for den saks skyld, i stand til å hjelpe ungdom av innvandrerforeldre med å orientere seg i et så komplekst minefelt av identitet? Her trengs det mer kompetanse.

Viktigheten av identitet kommer også fram under overordnet del av læreplanverket hvor det står at *Folkehelse og livsmestring* som tverrfaglig tema i skolen skal «gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Her anerkjenner læreplanverket viktigheten av en trygg identitet. Om elevene får et negativt selvbilde, kan dette få fatale konsekvenser for identitet og livsmestring i senere år (Spernes, 2012, s. 124). Overordnet del har også et eget delkapittel som omhandler *Identitet og mangfold* hvor det står at «Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Alle elever skal dermed i teorien oppleve identitetsutvikling på skolen, et ambisiøst mål i dagens hypermangfoldige skole.

Om den norske skolen er i stand til å praktisere dette er et godt spørsmål. Skolen har fått ansvaret fra nasjonalt nivå og ambisjonene er klare. Lærere trenger dermed mer kjennskap til hvordan hypermangfoldig identitetsdannelse foregår. Dette prosjektet har som formål å belyse noen av de problemstillingene ungdom av innvandrerforeldre møter på daglig basis. Studien vil for enhver leser øke deres bevissthet og forståelse i møte med et hypermangfoldig Norge. Neste del vil gi en videre utdypning knyttet til formålet med studien og presentere prosjektets problemstilling, samt begrepsforklaringer.

1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING

Identitet er en mektig konstruksjon som veileder oss i livets valg, gir folk styrke ved deres tilhørighet i sosiale grupper og forklarer mange av de destruktive atferdene som folk har mot medlemmer av andre etniske, kulturelle og nasjonale grupper (Schwartz, Luyckx & Vignoles, 2011, s. 2). Møtet mellom kulturer i det offentlige rom kan være givende samtidig som konfliktfylt ved å skape både trygghet og usikkerhet med tanke på egen identitet. Ved hypermangfold blir identitetsmarkører desto mer komplekse.

Studieobjektene for dette prosjektet er de som opplever dette kulturmøtet, ikke bare i det offentlige rom, men også *innad* i selvet. Ved slike komplekse identiteter får man tilgang til to sett med «kulturell kapital» som forteller individet hva som er rett og galt, hvem som skal ekskluderes og inkluderes i den gitte gruppen, og mer generelt, hvordan man skal oppføre seg til daglig. De får gjennom dette oppleve en dobbeltkvalifiserende sosialisering hvor de både mestrer det å være norsk, men også det å ha en annen bakgrunn. Dette høres dobbelt så aktverdig ut som å bare ha én kultur, men det kan også oppleves som vanskelig å finne sin plass når kulturene avgir ulike svar på hva som er riktig og gal oppførsel. Studieobjektene tar i bruk ulike deler av de ulike kulturene til ulike tider i en form for kulturell sjonglering i hverdagen. Noen trekk underkommuniseres og andre overdrives. Hvorfor og hvilke konsekvenser dette får, påvirker videre deres forståelse av seg selv.

Identitetsdannelsen som skjer i spenningsfeltet mellom kulturer kan derfor sies å være en svært omfattende prosess. Det er dette jeg har lyst til å fordype meg i, noe jeg mener både er aktuelt i dagens Norge og nødvendig da skolen er lovpålagt å hjelpe elevene med navigering gjennom identitetsarbeidet. Prosjektet vil ta utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvordan forstår interkulturelle elever i den videregående skolen sin egen identitet?
En analyse av identitetsdannelsen i spenningsfeltet mellom kulturer¹.

For å besvare dette vil studien ta i bruk kvalitativ metode i form av dybdeintervju med de aktuelle elevene. Kvalitativ forskning prøver ofte å analysere et fenomen i mer eller mindre detalj, og i denne sammenhengen er fenomenet subjektive erfaringer med identitetsdannelsen (Fejes & Thornberg, 2015, s. 35). Metodologisk vil studien finne inspirasjon fra en fenomenologisk hermeneutikk med en konstruktivistisk tilnærming til identitetsdannelsen. En mer utførlig redegjørelse kommer i metodekapittelet.

Før vi går videre, må vi se på noen av de begrepene som blir presentert i problemstillingen. Når vi betrakter interkulturalitet, hva ser vi på da, og hvem er disse interkulturelle elevene? Og hva er denne begrepsbruken et alternativ til? I neste del vil jeg redegjøre for min egen begrepsbruk i denne oppgaven. Dette behøver en bevisstgjøring da hvilke ord man som forsker tar i bruk, er med på å skape den virkeligheten man forsøker å forstå.

1.2.1 STUDIENS «HVA»?

Mangfold, flerkulturalitet, multikulturalitet eller interkulturalitet? Hvilke begrep vi skal bruke om det flerkulturelle forskningsfeltet er et omfattende spørsmål. Mange av

¹ Deler av denne studien vil bli brukt i et utviklingsprosjekt gjennomført av meg på Nord Universitet våren 2020.

begrepene kan virke som synonymer til tross for at vi finner variasjon i deres mening. Begrepene har også blitt brukt ulikt igjennom tidene. Dette delkapitlet vil problematisere ulike begreper og argumentere for bruken av «interkulturalitet».

Begrepet «mangfold» er allerede nevnt hyppig i denne oppgaven. Begrepet behøver imidlertid en problematisering. Kariane Westrheim og Kari Hagatun (2015) hevder at begrepet både brukes deskriptivt og normativt. Den deskriptive tilnærmingen omhandler en beskrivelse av befolkningen. Den normative forståelsen innebærer et positivt, berikende og ønskelig syn på mangfold som noe «udiskutabelt» (Solbue, 2016, s. 14). Man må derfor være bevisst hvilken forståelse man legger i begrepet og være åpen for at leser kanskje ikke forstår begrepet på samme måte. Begrepet kan se ut som noe uproblematisk og som en nøytral virkelighet. Dette blir det vanskelig å argumentere imot. Begrepet høres pålitelig ut, provoserer ikke og maner til fredelig sameksistens og konsensus mellom ulike grupper i samfunnet. Dette prosjektet vil imidlertid møte mangfold som de utfordringene vi knytter til identitetsdannelse, noe vi vil se ikke bare projiserer harmoni. Mangfold blir dermed et problematisk begrep å bruke om studieobjektet i denne studien.

Flerkulturalitet og multikulturalitet er begreper ofte brukt om dette studieobjektet. I likhet med mangfold, legger vi formodentlig ulike forståelser i disse begrepene. Vi har, også her, både deskriptive og normative forståelser. Flerkulturalitet blir både forstått som en beskrivelse av et samfunn bestående av flere kulturer, altså deskriptivt, men også som et politisk og ideologisk begrep som svar på det flerkulturelle samfunnet vi lever i, en normativ bruk av begrepet (Solbue, 2016, s. 16). Multikulturalitet og multikulturalisme er på samme måte to like begrep med vidt forskjellige betydninger. Multikulturalitet beskriver ofte mangfold og fellesskap av grupper som har ulike livsoppfatninger. Multikulturalisme handler på den andre siden om en politisk strategi eller ideologi som skal sikre rettighetene til særgrupper i samfunnet (Westrheim & Tolo, 2014). Ved bruk av begreper som flerkulturalitet og multikulturalitet må man spørre seg, forklarer vi hvordan det faktisk er i samfunnet, eller forklarer vi hvordan vi ønsker at det skal være? Begrepene forstås, tolkes og anvendes forskjellig av politikere, i media og av forskere (Westrheim & Tolo, 2014). Dette skaper en usikkerhet om for eksempel forskeren og leseren legger det samme i begrepsbruken sin. Det viktigste er at man er bevisst hvilken bruk man selv legger i begrepet og hvilken betydning andre trolig forstår det som. Dette må det ligge en åpenhet rundt i presentasjon av et prosjekt som dette.

Begrepene blir som regel brukt om samfunn som er preget av etnisk mangfold og diversitet. Her presenteres det på en måte som får oss til å tro at sameksistens på tvers av forskjeller er uproblematisk så lenge man forholder seg til lover og regler. Da dette prosjektet skal se på hvordan elever nettopp *ikke* forholder seg til normer og regler knyttet til identitet og allikevel opplever overensstemmelse og harmoni, problematiseres begrepene desto mer. Interkulturalitet ble introdusert som et alternativ til de vanskelige begrepene presentert over (Westrheim & Tolo, 2014). Multikulturalitet og flerkulturalitet har blant annet en klar opposisjon, monokulturalitet. Interkulturalitet har ingen motsetning, ingen fiende. Interkulturalitet har heller ikke en like tung politisk ladning som de andre begrepene. Flerkulturalitet og multikulturalitet henviser til at flere kulturer lever side om side og ses på som likeverdige. Interkulturalitet henviser til en avhengighet og samspill mellom disse (Helleve, 2016), noe jeg mener er en viktig dimensjon for barn av innvandrereforeldre. Begrepet omfatter det som skjer *imellom* kulturene, nettopp plassen informantene befinner seg. Det er slik man kan forstå dagens hypermangfoldige samfunn hvor man kan både være en del av, samtidig som man står utenfor, begge sine kulturer.

Etter nøye vurdering, endte jeg med å favorisere interkulturalitet som deskriptivt begrep i dette prosjektet framfor multi- eller flerkulturalitet. Jeg vil derfor bruke begrepet interkulturalitet for å belyse hvordan dagens samfunn er sammensatt av ulike kulturer og for å beskrive det betydningsfulle som skjer imellom disse kulturene.

1.2.2 STUDIENS «HVEM»?

Flerspråklige, minoriteter, innvandrere eller ikke-vestlige? Hvilke begreper vi bruker om hverandre har mye å si for hvordan vi videre forstår hverandre. Begrepsbruk kan være med på å opprettholde forskjeller eller til og med skape forskjeller der det i utgangspunktet ikke var store avstander. Denne delen vil betrakte aktuelle begreper brukt om informantene i denne studien, begreper som flerspråklig, minoritet, innvandrer eller ikke-vestlig.

Elever med innvandrerbakgrunn blir stadig omtalt med begreper knyttet til deres språk: minoritetsspråklige, tospråklige eller flerspråklige, spesielt i skolen (Spernes, 2012, s. 104). Selv om språk har en betydelig effekt på identitetsutvikling, vil en slik bruk bli misvisende i denne oppgaven da språk ikke vil bli drøftet. Dessuten brukes ofte «minoritetsspråklige» om elever med innvandrerbakgrunn, uavhengig av om de behersker eller snakker språket i foreldrenes opprinnelsesland (Spernes, 2012, s. 141). Begrepet blir også brukt i kontekster hvor det er snakk om kulturelle forhold, ikke språklige. Dette begrepet er lite hensiktsmessig i denne studien.

Informantene i denne studien blir også omtalt med andre problematiske begreper. For eksempel, begrepene minoritet, innvandrer og ikke-vestlig opptrer verdiladet og er i mange sammenhenger med på å skape et unødvendig skille mellom «oss» og «de andre». Minoritet og majoritet er i seg selv betegnelser på mengdeforhold hvor «minoritets elever» ikke alltid trenger å handle om kvantitative størrelser, men heller mangel på definisjonsmakt. Når disse kategoriene brukes er ofte majoriteten, uavhengig av antall, den gruppen som besitter definisjonsmakten (Spernes, 2012, s. 141). «Innvandrer» blir også feil ord å bruke om elevene i dette prosjektet. Flesteparten av elevene har ikke selv innvandret, men er, rettere sagt, andregenerasjonsinnvandrere, altså norskfødte med innvandrerforeldre. Begrepene «vestlig» og «ikke-vestlig» har også blitt mye kritisert da de ofte uttrykker mer enn geografi (Spernes, 2012, s. 156). Dikotomien mater en polarisering av verden som delt i to, noe som ikke trenger å være like aktuelt nå til dags. Dette blir heller ikke hensiktsmessig i denne oppgaven.

Etter mye fram og tilbake, endte jeg med begrepet «interkulturelle elever», noe som passer godt sammen med argumentasjonen for interkulturalitet ovenfor. Dette begrepet fanger også opp et fundamentalt aspekt i dette prosjektet, nemlig det som skjer *imellom* kulturer og identitetsdannelse om man befinner seg på grensen imellom flere kulturer. Dette gjelder både det som skjer imellom kulturer i det offentlige rom, men også det som skjer imellom kulturer hos individet selv. Neste del vi presenterer tidligere forskning. I gjennomgang av tidligere forskning, vil jeg imidlertid bruke de samme begrepene som forskerne det refereres til. Dette er for å unngå å omarbeide de opprinnelige argumentene til forskeren, enten de er valide eller ei.

1.3 TIDLIGERE FORSKNING

Forskningsfeltet «den flerkulturelle skolen» har eskalert de siste årene da dette er et høyst aktuelt tema. Hvordan læreplanverket, skolen eller lærerne møter den mangfoldige elevgruppen, er en hyppig brukt problemstilling. Her er det mye fokus på inkludering og integrering av innvandrede elever og hvordan skolen bør møte disse på en best mulig måte. Det som ofte passerer usett og ustudert er hypermangfoldet og de interkulturelle elevene som behersker både den norske skolen, språket og kulturen. De framtrer som vel-integrerte og ikke som en trykkende problemstilling som trengs å utforskes. Dette er jeg uenig i. Selv om de mestrer det norske samfunnet, er dette et viktig felt som ikke kan gå usett stort lenger. Denne delen vil ta for seg internasjonal og nasjonal forskning om identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.

1.3.1 INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDY OF ETHNOCULTURAL

YOUTH

Unge som kommer til et nytt land som barn, eller som er født av innvandrere, møter utfordringer med tanke på å utvikle en kulturell identitet både basert på deres families opphavskultur og kulturen i samfunnet hvor de er bosatt (Berry, Phinney, Sam & Vedder, 2006, s. 5). Tidligere var det antatt at disse ville assimileres og gjøres lik majoriteten, altså få en sterkere tilhørighet til det samfunnet de er vokst opp i. Dette har vist seg å ikke stemme i alle tilfeller. Ungdom velger ulike veier. Noen blir uatskillelig fra majoriteten i samfunnet, andre forblir kulturelt avhengige av opphavskultur samtidig som de oppnår en full og likeverdig deltakelse i samfunnet, andre forblir også kulturelt avhengige av opphavskultur, men holder seg utenfor samfunnslivet i det større samfunnet. Andre blir fremmedgjort fra begge sine kulturer, noe som skaper vanskelige situasjoner både for individet selv og samfunnet forøvrig (Berry et al., 2006, s. 4).

John Berry, Jean Phinney, David Sam og Paul Vedder har blant annet sett på hvordan immigrantungdom lever i og mellom to kulturer, altså mellom foreldrenes kultur og samfunnets kultur. Et prosjekt fra 2006, som går under navnet ICSEY (International Comparative Study of Ethnocultural Youth), tok utgangspunkt i ungdom fra alderen 13 til 18 år fra 13 ulike land. Prosjektet hadde som hovedformål å forstå hvordan immigrantungdom klarer å leve i to kulturer (Berry et al., 2006, s. 9). De kartla *immigrant youth* i én felles kategori, bestående av både immigrantungdom og de senere barn av voksne immigranter (Berry et al., 2006, s. 1). De så videre på hvor godt ungdommen håndterer sin interkulturelle situasjon. Berry et al. fant hjelp i psykologien og så dermed på individet i kontekst, altså immigrantungdommen i den interkulturelle konteksten ved hjelp av «akkulturasjonsteorier». Akkulturasjon er et konsept som refererer til endringer som følge av interkulturell kontakt, altså kontakt mellom ulike kulturer (Phinney, Berry, Vedder & Liebkind, 2006, s. 71). Psykologisk akkulturasjon omfatter da endringer i et individ som er i en situasjon med kulturkontakt.

Som sagt innledningsvis, trodde tidligere forskere at disse individene ville orientere seg mot én av gruppene framfor den andre, altså velge imellom dem (Phinney et al., 2006, s. 73). Berry et al. fant imidlertid en todimensjonal modell, altså at det er mulig å identifisere seg med begge kulturene og ha en «bikulturell identitet» som spiller på begge ens kulturer. Tidligere hevdet mange at etnisk og nasjonal identitet hadde en negativ sammenheng hvor sterk etnisk identitet ga svak nasjonal identitet, og motsatt, en endimensjonal modell (Phinney et al., 2006, s. 77). Deres funn viser derfor at det er mer aktuelt å anse styrken

på den kulturelle identiteten og graden av identifikasjon, ikke bare kategorier for hvor man hører hjemme eller ikke hører hjemme (Phinney et al., 2006, s. 78).

De finner fire akkulturasjonsstrategier, altså hvordan folk foretrekker å leve i en «intercultural contact situation» (Phinney et al., 2006, s. 73). Dette er integrering, assimilering, separering og marginalisering. Tilhørende disse kartlegger de fire akkulturasjonsprofiler: integrert, nasjonal, etnisk og diffus profil (Berry et al., 2006, s. 5). Immigrantenes holdninger henger også sammen med samfunnets holdninger. Samfunnet kan enten være basert på prinsippene om multikulturalisme, smeltedigel («melting pot»), segregering eller ekskludering (Phinney et al., 2006, s. 73). Dette påvirker akkulturasjonsstrategien som velges, men strategien trenger ikke å være avhengig av samfunnsprinsippet. Informantenes strategier og profiler blir noe vi tar opp igjen i analysen i dette prosjektet. For å gjøre sammenhengen mellom disse kategoriene mer oversiktlig har jeg laget en tabell på neste side. Første kolonne omhandler samfunnets holdninger, som kan påvirke individets akkulturasjonsstrategi. Valgt strategi avgjør videre individets akkulturasjonsprofil.

TABELL 1: AKKULTURASJONSSTRATEGI OG AKKULTURASJONSPROFILER

Samfunnsprinsipp	Akkulturasjonsstrategi	Akkulturasjonsprofil
Multikulturalisme	Integrering	Integrert
Smeltedigel	Assimilering	Nasjonal
Segregering	Separering	Etnisk
Ekskludering	Marginalisering	Diffus

Funnen i ICSEY-prosjektet viste at på tvers av de fleste land og etniske grupper, foretrakk immigrantungdommen integrering og avviste assimilering som akkulturasjonsstrategi (Phinney et al., 2006, s. 108). Disse funnene favoriserer integreringsprofilen. Prosjektet viste også at nasjonal identitet, nasjonal språkbeherskelse og bruk, samt kontakt med jevnaldrende fra den nasjonale gruppen ble høyere ved lengre bosettelse (Phinney et al., 2006, s. 112). Selv om den nasjonale involveringen ble sterkere hos de med lengre botid, ser ikke immigrantungdommen ut til å bli mer assimilert. De bevarer altså sin etniske identitet i tillegg. Immigrantungdom med lengre botid viser dermed ikke en sterkere tendens til å gå vekk fra sin etniske bakgrunn for å bli en del av samfunnet (Phinney et al., 2006, s. 112-113). Etnisk identitet, i kontrast til nasjonal identitet, avhenger derfor ikke av lengde på botid i det nye samfunnet (Phinney et al., 2006, s. 113). Disse resultatene viser at akkulturasjonsprosessen for disse ungdommene ikke kan beskrives som en lineær progresjon fra etnisk identifikasjon til assimilering i den nasjonale kulturen. Dette viser rettere sagt at den fortsatt sterke etniske identiteten, sammen med en større nasjonal involvering, viser en progresjon fra integrering til bikulturalisme. Immigrantungdom vil dermed over tid bli integrert og bikulturell (Phinney et al., 2006, s. 113)

Kari Spernes bygger videre på de norske tallene i ICSEY-studien gjennomført av professor David Sam ved Universitet i Bergen (UiB). Spernes ser på de fire akkulturasjonsprofilene presentert over: integrert, nasjonal, etnisk og diffus profil. Den integrerte profilen tilsvarer 28,5 % av det norske utvalget. Denne gruppen beskriver ungdommer som kommer heldig ut da de opplever å føle tilhørighet til både foreldrenes kultur, samt den nye kulturen. Gruppen skårer høyt på selvtillit, tilpasning og rapporterer høy livskvalitet. Den nasjonale

profilen tilsvarer 14,6 % av det norske utvalget. Disse ungdommene går helt inn i den nye nasjonale identiteten på bekostning av den opprinnelige kulturen, en såkalt assimilering. Familiens kultur og språk mister betydning og ungdommene er utelukkende sammen med venner fra det nye landet. De er assimilert. Gruppen rapporterer lav livskvalitet og greier seg ikke spesielt bra på skolen og i samfunnet. Den etniske profilen tilsvarer 29,5 % av det norske utvalget. Dette er segregert ungdom som orienterer seg mot sin opprinnelige kultur. Dårlig språkbeherskelse og få venner fra det nye landet er typisk. Gruppen rapporterer god psykisk helse, men er mindre aktverdig når det gjelder tilpasning i skolen og samfunnet forøvrig. Den diffuse profilen tilsvarer 27,1 % av det norske utvalget. Denne gruppen er den som klarer seg dårligst. Ungdommene kan sies å være marginaliserte da de mangler innpass både i foreldrenes kultur, og i den norske kulturen. Gruppen rapporterer lav livskvalitet og skårer dårlig på skoletilpasning. Ungdommene sliter typisk også med dårlig psykisk helse og videre kan de slite med atferdsproblemer (Spernes, 2012, s. 158-159). Sammenliknet med det totale utvalget fra de 13 landene, rapporterer immigrantungdom i Norge i større grad den etniske og diffuse profilen. En større prosent av det totale utvalget rapporterer i samsvar med en integreringsprofil og en nasjonal profil. Se tabellen under for sammenlikninger mellom det norske og det totale utvalget.

TABELL 2: AKKULTURASJONSPROFILER, DET NORSKE UTVALGET OG DET TOTALE UTVALGET

	Norske utvalget	Totale utvalget
Integreringsprofil	28,5 %	36,4 %
Nasjonal profil	14,6 %	18,7 %
Etnisk profil	29,5 %	22,5 %
Diffus profil	27,1 %	22,4 %

Det er vanskelig å vite hva som er særegent med de norske tallene, spesielt når det kommer til integreringstypen. Vi skal prøve å kartlegge akkulturasjonsprofiler til informantene i denne studien også, da får vi kanskje flere svar.

1.3.2 ET SAKKYNDIG BLIKK PÅ NORSK SKOLE

Joron Pihl studerte på 1990- og 2000-tallet hvordan skoleledelse og lærere definerer normalitet og abnormalitet når det kommer til flerspråklige elever. Dette resulterte blant annet i boka *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Her fant han at flerspråklige elever er overrepresentert i differensiert spesialundervisning. Han mener videre at dette er fordi den norske skolen er etnosentrisk (Pihl, 2010). Etnosentrisme omfatter en «forherligelse av eget samfunn» og videre en plassering av egen kultur i sentrum. Ens eget samfunn blir dermed brukt som en målestokk for vurdering av andre kulturer og samfunn i verden. Om man finner kulturforskjeller, blir de andre kulturene typisk forstått som mindreverdige og mindre avanserte enn ens egen kultur ved en etnosentrisk tankegang (S. F. Johannessen, 2018). Ved å se på skolens definisjonsmakt og etnosentriske kulturperspektiv, kom Pihl (2010) fram til følgende slutning: Den norske skolen er basert på en vestlig kulturtradisjon hvor elever med minoritetsbakgrunn blir avvikerne, ofte definert med ulik grad av lese- og skrivevansker, underutvikling i forhold til en standard normal utvikling, lav intelligens og psykososiale diagnoser kartlagt gjennom standardiserte tester, tester tilpasset majoriteten. Han argumenterer med at den norske skolen som et

utdanningssystem reproducerer på denne måten den sosiale marginaliseringen av ulike grupper som vi finner i samfunnet forøvrig (Pihl, 2010).

Pihl har et kritisk blikk på hvordan minoritets elever blir definert som *annerledes* i den norske skolekonteksten (Pihl, 2010). Han presenterer en teoretisk forståelse av hvordan det norske «vi» skapes, og hvilke konsekvenser dette får for elever med minoritetsbakgrunn som prøver å få innpass i dette «forestilte fellesskapet» (jamfør Benedict Andersons begrep). Pihl hevder videre at skolen er en viktig bidragsyter i å forme elevenes identitet. Det å være medlem av det sentrale vi-et kontra å bli definert som annerledes har mye å si for ens identitetsforståelse. Skolen gir jevne tilbakemeldinger til ungdom om deres egenskaper. På denne måten blir ungdommen introdusert for sine styrker og svakheter, både faglig og psykososialt. Det er på skolen man lærer om sosiale og kulturelle koder som skal hjelpe en å klare seg videre i samfunnet (Pihl, 2010). Blir det for mye fokus på elevenes svakheter, kan dette påvirke deres etablering av en trygg identitetsforankring. På denne måten kan skolen hindre det den er pålagt å gjøre, nemlig å hjelpe elevene å sikre og befeste en trygg identitet.

1.3.3 Å VÆRE ANNERLEDES I DEN NORSKE SKOLEN

I sin doktoravhandling *Skolen ser ikke hele meg!* (2015), så Carla Chinga-Ramirez på hvordan elever med minoritetsbakgrunn er farget av en postkolonial mentalitet som kan påvirke identitetsdannelsen i den norske skolen (Chinga-Ramirez, 2015). Chinga-Ramirez undersøkte hvordan skolens strukturer, organisering og sosiale diskurser påvirker skolens indre liv og de interkulturelle elevenes liv således. Funnene baserer seg på syv måneder skoleobservasjon og innsamling av 21 videregående elevers historier. Chinga-Ramirez finner gjennom dette at etnisitet, hudfarge, religion, sosial klasse, kulturell selvforståelse og sosial kompetanse begrenser elever med minoritetsbakgrunn til den underordnede i forhold til majoriteten i en skolekontekst. Hun argumenterer for at majoritetens forestilte fellesskap skaper likeverdighet forstått som likhet med utgangspunkt i norsk kultur. Chinga-Ramirez fant utvilsomt mye motivasjon fra Pihls perspektiver og arbeid i den flerkulturelle skolen i sin egen doktoravhandling. På grunn av likeverdighetsprinsippet erfarer minoritets elevene å havne på utsiden av denne likheten. Avhandlingen, i likhet med Pihls verk, kan bidra med et kritisk blikk på det norske skolesystemet.

Doktoravhandlingen har i stor grad vært en inspirasjonskilde i møte med mitt eget prosjekt. Jeg valgte imidlertid et annet teoretisk utgangspunkt da jeg ville se på elevenes egne oppfatninger av identitet i den norske skolen. Postkolonial teori er høyst aktuelt ved betraktninger av samfunnsmessige strukturer på et mer overordnet plan. Jeg derimot, holder meg mer på individorientert grunn, selv om postkolonial teori og orientalisme absolutt påvirker mitt forskerperspektiv og tolkninger som et teoretisk bakteppe.

Dette delkapittelet har sett på hvordan akkulturasjonsstrategier forklarer og gir opphav til ulike akkulturasjonsprofiler i en interkulturelle situasjonen. Berry et al. redegjør for at ens kulturelle identitet kan være (1) integrert og bikulturell, basert på en balanse eller blanding av de to kulturene, (2) primært nasjonal, basert på det samfunnet man er oppvokst i, (3) primært etnisk, basert på foreldrenes kultur, eller (4) ingen av de over, en såkalt diffus type. I den grad interkulturell ungdom utvikler en preferanse for enten den etniske eller nasjonale gruppen, eller å kombinere dem i en bikulturell identitet, får implikasjoner for deres psykologiske tilpasning (Berry et al., 2006, s. 8). Strategi påvirker dermed profil. Hvis ungdom ikke er i stand til å løse de utfordringene de møter i henhold til sin kulturelle

identitet, kan de oppleve identitetskonflikt eller en identitetskrise (Berry et al., 2006, s. 5). Vi har sett at integreringsprofilen, den etniske profilen og den diffuse profilen tilsvarte hver for seg omtrent 27-29 % av det norske utvalget. Den nasjonale profilen ga en mindre prosent. Det vi må huske, er at Berry et al. så på både innvandrere og norskfødt ungdom av innvandrere i én og samme gruppe. I denne oppgaven vil vi, på den andre siden, hovedsakelig betrakte norskfødt ungdom av innvandrerforeldre. Vi vil her se om ICSEY-studien samsvarer med denne studien. Dette vil bli overveiet i analysekapitlet.

1.4 OPPSUMMERING AV INNLEDNING OG DISPOSISJON FOR RESTEN AV OPPGAVEN

Vi har sett at det er få studier om interkulturell ungdoms identitetsdannelse. Dette er en voksende gruppe i det norske samfunnet og skolen står ansvarlig for å legge til rette for identitetsarbeid slik vi har sett i læreplanverket. Dette stiller nye krav til systemet og lærerne. Her trengs det kunnskap om feltet. Dette prosjektet er ment å bidra med dette. Skolen er også ett av få steder hvor elevene faktisk får mulighet til å blande kulturene sine. De har både nasjonale jevnaldrende rundt seg, men også annen interkulturell ungdom. I andre kontekster veksler de mer mellom hvilken kultur som er den «riktige» i den gitte situasjonen. Denne studien vil se på hvordan interkulturelle elever i den videregående skolen forstår egen identitet.

Neste kapittel, kapittel 2, vil presentere det teoretiske rammeverket som i hovedsak består av å bli kjent med selvbestemmelsesteori og bikulturell identitetsintegrering. Det er de teoriene som vil bli brukt til å analysere datamaterialet i et senere kapittel. Påfølgende kommer kapittel 3, et metodekapittel som har som hensikt å presentere og begrunne valgt metode i denne studien. Her vil det også bli redegjort for utfordringer og mulige svakheter ved studien. Videre vil det foreligge en presentasjon av empiri, analyse og drøfting av funn i kapittel 4. Didaktiske implikasjoner er temaet for kapittel 5. Her vil jeg drøfte hvilke konsekvenser funnene kan ha for samfunnsfagundervisning i videregående skole. Til slutt vil det bli gitt en kort avslutning.

2 TEORETISK RAMMEVERK

Temaet for dette kapittelet er det teoretiske rammeverket for prosjektet. Kapittelet vil være todelt hvor første del vil drøfte identitets- og kulturteori. Videre vil det bli gitt en presentasjon av psykologisk motivasjonsteori og strategiteori for identitetsutvikling. Her vil selvbestemmelsesteori og bikulturalitet stå sentralt. Disse teoriene vil være utslagsgivende for påfølgende empirisk analyse og drøfting.

2.1 BEGREPENE IDENTITET OG KULTUR

Dette prosjektet tar for seg komplekse begreper som identitet og kultur, noe som krever en gjennomgang. Først ut er identitet. Identitet blir stadig brukt i massemediene og i dagligtalen til tross for at det kan sies å være et av språkets vanskeligste ord å definere. Vet vi egentlig hva som menes når vi hører og bruker ordet identitet? Mener vi en ting man har, eller er det snakk om en prosess? Skjer denne prosessen i selvet eller utenfor selvet? Har man én identitet, eller flere? Forstår vi det som noe statisk eller dynamisk? Dette er gode og, ikke minst, vanskelige spørsmål som mange samfunnsvitere finner og presenterer motstridende svar på. Om vi skal simplificere det hele kan vi si at identitet kan forstås som «individets oppfatning av seg selv» (Bø og Helle, 2002, s. 104 i Spernes, 2012, s. 69), men dette gjør ikke identitet noe enklere å forstå, gjør det vel? I denne delen skal vi se på noen av de ulike svarene på spørsmålene presentert over.

Identitetsteori spenner ofte mellom to ytterpunkter: essensialisme og konstruktivisme. Den essensialistiske forståelsen omtaler identitet som en kjerne i selvet som vanskelig lar seg forandre. Identitet blir da forstått som noe dypt og grunnleggende på innsiden av individet, som en *essens*. Motpolen, en konstruktivistisk tilnærming, anser identitet som ustabil, skiftende og lett foranderlig, bundet av de sosiale omgivelsene (Spernes, 2012, s. 69). Førstnevnte anser identitet som i større grad medfødt, mens konstruktivismen ser på identitet som noe som skapes i sosialt samspill med andre. Dette prosjektet favoriserer den konstruktivistiske forståelsen framfor den essensialistiske selv om jeg tror det ligger noe i å finne en middelvei mellom disse perspektivene da få ting er svart-hvit i den sosiale verden vi lever i. Man kan si at mennesker både endre seg og forblir den samme, til samme tid (Arnesen, 2004, s. 70 i Spernes, 2012, s. 69).

Dette henger sammen med en typisk utvikling av hvordan vi forstår identitet. Gjennom tidene har vi gått fra å forstå identitet som essens til å forstå identitet som konstruksjon, altså fra en essensialistisk forståelse til en konstruktivistisk. I dag vet vi at omgivelsene og dem rundt oss er viktige i formingen av vår identitet. Georg Herbert Meads hevdet blant annet allerede i 1934 at selvet ikke er medfødt, men oppstår i interaksjon med andre. Dette utsagnet har fått stor betydning innen de ulike samfunnsvitenskapene (Paulgaard, 2006, s. 69). I dag er det en akademisk konsensus om at vi forstår identitet som i stor grad konstruert, og da gjerne som ustabil, skiftende og lett foranderlig, altså dynamisk, slik vi så over. Identitet kan da forstås som noe vi skaper i interaksjon og sosialt samspill. Det interessante her er at vi, tross dette, personlig liker å framstille identiteten vår som noe essensialistisk, en eksisterende sannhet, noe vi skal finne i oss selv, *på innsiden*. Dette ble også tydelig gjennom denne studien.

Noe annet som er interessant i henhold til informantene i denne studien er deres alder. Spesielt i tenårene kommer tendensen til å se seg selv fra andres perspektiv, noe som skaper bevissthet om den plassen en selv har innen sosiale kontekster. Dette fører til

selvbevissthet, men skaper også angst og konformitet for å unngå skam. I en atmosfære preget av sosialt press, både virkelig og forestilt, skal tenåringer forsøke å legge røttene for voksenidentitet (Ryan & Deci, 2012, s. 226). Etablering av sikre identiteter er derfor fundamentalt for overgangen til voksenlivet, og det er kanskje derfor ønsket om å «realisere seg» står såpass sentralt hos dagens unge (Gullestad, 1996). Dette blir både akseptert, lagt til rette for, og til og med oppfordret, noe vi for eksempel så i læreplanverket. Interkulturelle elevers selvrealisering kan imidlertid bli noe mer problematisk, men for dem, desto viktigere for å legge en sikker grunn for voksenlivet.

Noe annet som står sentralt hos informantene i denne studien er hvordan identitetsdannelse brukes både i ønske om å identifisere seg med en spesifikk gruppe, men også for å distansere seg fra en annen, enten dette er familiens kultur eller den norske kulturen. I situasjoner hvor ens tilhørighet for eksempel blir utsatt for negativ omtale eller annen form for ytre press, kan en oppleve krenkelse. Ved slike situasjoner kan man enten forsøke å skjule tilhørigheten eller å framheve den som en viktig markør for identitet utad (Eriksen i Spernes, 2012, s. 131). Identitetsmarkører vil på den måten signalisere hvem vi ønsker å være, men samtidig hvem vi ikke ønsker å være. Identitet blir dermed både brukt for å separere, men også for å forene. Identitetsdannelse har derfor flere formål, og man kan bevisst, eller ubevisst, tilpasse seg eller skape større forskjeller i møte med andre. Det er av denne grunn identitet bli sett på som en sosial prosess.

Hvem vi møter i en sosial interaksjon påvirker derfor mye når det kommer til vår identitet. Fredrik Barth (1969) er en av dem som problematiserer identitetsdannelse i møte med «de andre». Han mener selvidentifisering er like viktig som en ekstern identifisering, hvor andre *aksepterer hvem du ønsker å være* gjennom dine konstruksjoner (Barth, 1969). Enten det handler om utvikling av personlig, sosial eller kulturell identitet, er aksept og respons fra andre en sentral del av det hele. Identitetskonstruksjoner må på den måten kontinuerlig anerkjennes av de rundt. Om du utfordrer kulturelle grenser i din identitetskonstruksjon, kan det bli utfordrende å oppnå bekreftelse fra fellesskapet. Det blir videre opp til fellesskapet om de enten godtar eller avslår dine identitetsmarkører. Andre responderer dermed på dine identifikasjoner, som videre er med på å definere hva slags historie du kan fortelle om deg selv. På denne måten er man avhengig av de rundt seg for å foreta en identitetskonstruksjon. Andre er på lik linje avhengig av din respons på deres konstruksjoner. Identitet skjer derfor i et samspill hvor vi alle er aktører i både vår egen identitetskonstruksjon, samt alle rundt oss sin identitetskonstruksjon. Vi skaper oss selv i relasjon til andre (Barth, 1969). Tilhørighet til en gruppe eller et fellesskap er derfor ekstremt viktig i henhold til andres vurdering av våre egne selvtilskrevne identifikasjoner. Identitetsdannelse handler derfor i stor grad om organisering basert på likheter og forskjeller i form av tilskrivelse og selvtilskrivelse. Som vi har sett står sosial tilhørighet, forpliktelse og anerkjennelse fra andre, sentralt i denne prosessen (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014). Dette skal vi gå mer i dybden av i del to av teorikapittelet.

På grunn av viktigheten av sosiale prosesser, er identitetsdannelse uatskillelige fra kultur. Betydningen av utseende, foreldrenes kultur og storsamfunnets verdier er helt sentrale rammer for å forstå denne dannelsen. Anthony Cohen (1993) skriver blant annet om hvordan verden allerede er konstruert, og at vi «skaper oss selv» innenfor gitte rammer for kategorisering, nemlig kultur (Cohen, 1993). På samme måte som identitet, har kultur blitt en del av det daglige språket. Vi prater ofte om kultur uten å redegjøre for hva vi legger i begrepet. Dette kan forklares med at begrepet som fenomen er omskiftelig,

overlappende og uten tydelige grenser. I neste del vil jeg forsøke å redegjøre for min forståelse av kultur i dette prosjektet.

Kultur er et flytende begrep som kan sies å beskrive «alt og ingenting». Begrepet kan derfor være krevende å få tak på. Da begrepet vil bli flittig brukt i denne oppgaven, behøver vi likevel å nærme oss fenomenet. Jerome Bruner (1997, s. 105) definerer kultur som «den levemåten og tenkemåten vi konstruerer, forhandler, institusjonaliserer og til slutt kaller *virkelighet*» (Spernes, 2012, s. 89). Da denne virkeligheten deles med noen, og ikke deles med andre, skaper fenomenet både fellesskap og avstand mellom mennesker. Kultur blir også ofte forstått som noe tingliggjort hvor medlemmer av ulike kulturer blir framstilt statisk og som å ha lite til felles. Her blir det mer fokus på kulturforskjeller og kulturkonflikter framfor kulturlikheter og harmoni. En slik kulturforståelse og misoppfatning kan gi næring til fremmedfrykt og hat. En slik bruk har løftet debatten om avskaffelse av begrepet kultur som et faglig begrep (Schackt, 2019).

Min forståelse av kultur er sterkt påvirket av min akademiske bakgrunn innenfor sosialantropologien. Jeg vil skrive mer om dette under mitt epistemologiske utgangspunkt i metodekapittelet. Mange antropologer anser kultur som det som muliggjør for kommunikasjon (Spernes, 2012, s. 89). Edward Burnett Tylors definisjon fra 1871 har vært et referansepunkt for senere diskusjoner av kulturbegrepet i antropologien. Han sier som følgende: «Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Schackt, 2019). Kultur omfatter derfor alt som verdier, holdninger og symboler som blir overført, med noen forandringer, fra tidligere generasjoner til de neste generasjonene (Spernes, 2012, s. 89). I dette prosjektet forstår jeg derfor kultur som verdier, normer og grunnleggende antagelser som endres over tid og i ulike kontekster (Bergersen, 2016, s. 47).

Kultur er derfor et sosialt fenomen som dannes gjennom dialog med andre og er i kontinuerlig forandring. Flere hevder at det er i grenseovergangene at kultur skapes som noe levende og i endring. Kulturelle trekk endres eller forsterkes i møte med andre (I. M. Eriksen, 2017, s. 14). Hvorfor og hva som avgjør hvor vi setter skille mellom kulturer, og hvordan interkulturelle elever møter og utfordrer disse grensene, blir utslagsgivende i dette prosjektet. Grenser har også en viktig rolle i henhold til identitetsdannelse slik vi så tidligere. Hvem vi er, blir definert i kontrast til hvem vi *ikke* er.

Kultur setter således grenser for hvilke identitetskonstruksjoner som er mulige. Identitetsmarkører akseptert i en bestemt kultur eller i en bestemt tid, trenger ikke å bli akseptert i en annen. Når vi forstår kultur som dynamisk, tilsier dette at rammene for kultur også er dynamiske. Det er nettopp dette som gjør både identitet og kultur så vanskelig. Ikke bare betydningen av begrepene endrer seg i tid, men også premissene for identifikasjon, altså prosessen av identitetsdannelse innen en kultur. Disse premissene står i sammenheng med betydningen av fellesskap og møte med «de andre».

Begrepet identitet er, i likhet med kultur, et dynamisk fenomen. Hvilke forskjeller som gjøres relevante i den sosiale samhandlingen er fundamentalt (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014, s. 223). Problemet med disse begrepene er at vi fort kan ende opp med å bruke kategorier vi forstår som statiske, for eksempel vestlig/ikke-vestlig, svart/hvit og norsk/utlending, både i tilskrivelse av andres identitet, vår egen, og dessverre, i samfunnsvitenskapelig forskning. Vi forstår begrepene identitet og kultur som dynamiske

prosesser, men bruker statiske kategorier for å beskrive ulike identiteter og ulike kulturer. Dette vanskeliggjør begrepene desto mer. Gjennom nettopp denne språkbruken forsvarer vi dikotomiene som er med på å opprettholde en sosial ulikhet. Dette kan fort bli problematisk og er årsaken til at jeg i dette prosjektet har valgt å gi så mye plass til betraktninger av begrepene identitet og kultur.

I dette delkapitlet har vi forsøkt å definere de vanskelige begrepene identitet og kultur. Mye debatt og uenighet svermer rundt konseptene og denne delen har løftet opp noen av disse utfordringene. Neste del vil gå inn på mer konkret teori som vil bli anvendt i den empiriske analysen.

2.2 SELVBESTEMMELSESTEORI

Påfølgende del vil redegjøre for «selvbestemmelsesteori» som vil bli anvendt i denne studiens analyse. Selvbestemmelsesteori (Self-Determination Theory, forkortet SDT), er en teori for motivasjon introdusert av Richard Ryan og Edward Deci på 1980-tallet. Teorien blir mye referert til i pedagogikken i henhold til motivasjon for læring. En videreutvikling av denne teorien resulterte i å inbefatte identitet. Ryan og Deci presenterte da et konstruktivistisk syn på identitet og motivasjon for valg av identiteter. De mener man er født uten identitet og at denne utvikler seg fra en prosess av interaksjon med sosiale grupper innen en kulturell kontekst (Ryan & Deci, 2012, s. 225). Viktig å få med seg er at teorien analytisk skiller «identitet» og «selvet». Identiteter blir da noe som i større eller mindre grad *integreres* og *internaliseres* i selvet. Dette skal vi se nærmere på lengre ut i dette delkapitlet.

Ryan og Deci hevder at vi former identitet på grunn av grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2012, s. 241). Teorien hevder at mennesker utvikler identitet i hovedsak for å hjelpe dem å sikre, bevare og befeste en følelse av tilhørighet (Ryan & Deci, 2012, s. 226). Alle mennesker har behov for å føle omsorg, samhold og et sted å høre hjemme. Dette omhandler både en følelse av at man betyr noe for andre, men også et behov for å selv å bry seg om de rundt. Identitet legger dermed til rette for følelsen av tilhørighet gjennom å hjelpe individer til å knytte seg til andre og å erfare samhold i et samfunn. Når identiteter fungerer hensiktsmessig, fasiliterer de også for uttrykk for kompetanse og autonomi gjennom å tilby en arena for selvutvikling og selvutfoldelse (Ryan & Deci, 2012, s. 241-242). I tillegg til tilhørighet har vi da et behov for autonomi, å føle at våre handlinger er initiert av oss selv, og kompetanse, at handlinger legger til rette for tilstrekkelige utfordringer etterfulgt av mestringsfølelse. Vi har derfor et behov for å føle at vi kan kontrollere utfallet av en situasjon, både i form av tilstrekkelig autonomi og tilstrekkelig kompetanse. De mener at det er disse medfødte behovene som styrer alle menneskers motivasjon. De anser behovene som universelle på tvers av tid, kultur, kjønn og andre faktorer. Tilfredstilelsen av behovene påvirker videre psykologisk vekst og helse. Teorien er spesielt opptatt av hvordan sosiale kontekstuelle faktorer støtter eller hindrer menneskers trivsel (Ryan & Deci, 2017, s. 3).

Ifølge Ryan og Deci har hvert individ multiple identiteter, og hver og en av disse er, i ulik grad, internalisert i selvet til individet. Internalisering handler om prosessen hvor individer tar inn og transformerer «eksterne reguleringer» i form av ytre press, til selvreguleringer, altså at reguleringene får personlig relevans og at individet anser dem som meningsfulle. Dette kartlegges av hvilken grad de grunnleggende behovene er tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2012, s. 228). Dette kaller Ryan og Deci en internaliseringsprosess hvor man assimilerer

og videre internaliserer ens identitet inn i en mer sammenhengende forståelse av sitt selv (Ryan & Deci, 2012, s. 236). Slik atferd krever en viss grad av autonomi, men fremmer også en følelse av autonomi når en regulering er internalisert i selvet og individet føler det handler på basis av sitt sanne selv.

Identitetene vi tar i bruk kan da, avhengig av internalisering, variere fra å være tvunget på oss fra vår sosiale kontekst, å være delvis assimilert som ubevisst adaptasjon av andres ideer, til å være personlige meningsfulle oppskrifter på livet. Dette behandler Ryan og Deci som motivasjon, altså det som styrer vår atferd som mennesker (Ryan & Deci, 2012, s. 227). Når internaliseringsprosessen fungerer optimalt, identifiserer folk seg med sosiale reguleringer, assimilerer dem inn i sitt integrerte selv og videre aksepterer dem som sine egne. Gjennom dette, vil individet bli mer integrert, ikke bare psykologisk, men også sosialt (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Teorien ser videre på hvilke sosiale krefter som produserer variasjoner av denne internaliseringen (Ryan & Deci, 2012, s. 242). SDT ser på tilfredstillelsen av de tre behovene og kartlegger videre hvordan identiteten er internalisert i selvet (Ryan & Deci, 2012, s. 227). Det er når de tre behovene blir tilfredsstilt at vi møter det selvbestemmende mennesket med den mest optimale identitetsstrategien, altså et individ som erfarer autonomi, kompetanse og tilhørighet i henhold til sine identitetsvalg. Graden av tilfredstillelse avgjør dermed graden av internalisering. Tilfredstillelsen av de grunnleggende behovene er igjen avhengig av det sosiale samspillet.

Identitet utvikles i sosialt samspill med andre gjennom sosialisering og eksterne reguleringer i form av press og forventinger for hvordan man skal være. Dette blir formidlet av kulturen. Individet blir sterkt knyttet sammen ved å innta roller, holdninger og praksis som blir gjenkjent og verdsatt hos andre. Gjennom å forme identitet, finner dermed individet sin plass innen den sosiale organiseringen. Ved internalisering og identifisering med gruppeverdier, oppnår man også sterkere tilhørighet. Derfor prøver man ofte å internalisere de verdiene, holdningene og atferden som er innvilget av folk eller grupper som man tilhører, eller ønsker å tilhøre. Denne tendensen er fasilitert av følelsen av tilhørighet og ønsket om å være en del av et sosialt fellesskap (Deci & Ryan, 2000, s. 238). Jo bedre en identitet har blitt internalisert og dermed akseptert som ens egen, desto mer vil den representere en egen del av ens selv (Ryan & Deci, 2012, s. 234). Sosialisering er på den måten det som fostrer internalisering.

På tross av et fokus på sosialisering og det sosiale samspillet, er SDT hovedsakelig fokusert på det psykologiske nivået. Teorien ser på, som sagt, i hvilken grad motivasjon for atferd representerer autonome eller kontrollerte reguleringer i sosiale kontekster. Typer motivasjon ligger langs et kontinuum fra eksternt kontrollert atferd til autonom, selvbestemt atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Autonomi involverer viljestyrt atferd som har bakgrunn i ens integrerte følelse av ens selv. Når tilstrekkelig autonomi inntreffer, er atferden ofte erfart som å stamme fra, og som et uttrykk for, ens sanne jeg. Dette trenger ikke nødvendigvis å bety at man handler uavhengig av andre, men at man heller handler på basis av sitt integrerte selv (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Motivasjon basert på eksterne kontrollerte reguleringer blir det motsatte som selvbestemt atferd. Kontrollert atferd inntreffer når en person føler ytre eller indre press, eller tvang, altså at man ikke handler på bakgrunn av sitt integrerte selv (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Neste del vil presentere teoriens ulike kategorier for dette.

2.2.1 FRA YTRE TIL INDRE MOTIVASJON

Identitet kan enten være intrinsisk motivert eller ekstrinsisk motivert (Ryan & Deci, 2012, s. 227). Intrinsisk motivasjon er en slags indre, egenmotivasjon. Dette resulterer ofte i aktiviteter man genuint synes er gledelige eller tilfredsstillende. Intrinsisk motivert atferd er noe vi typisk finner hos spedbarn som gjør noe «bare fordi de har lyst» uten å betrakte forventninger eller press av ulike slag. Man initierer her en aktivitet på grunn av aktiviteten i seg selv og ikke på grunn av et ønsket eksternt mål. Dette er sjeldent tilfelle hos voksne. Vi finner intrinsisk motivasjon helt i enden av skalaen som en prototype på selvbestemt aktivitet og det høyeste nivået av autonomi. Dette representerer en standard som blir brukt til å sammenlikne kvalitetene til en ekstrinsisk motivert atferd så vi kan avgjøre dens grad av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000, s. 237). Ekstrinsisk motivasjon kommer, på den andre siden, fra eksterne kilder framfor en indre drivkraft. Med ekstrinsisk motiverte identiteter varierer graden av internalisering i selvet avhengig av hvor reguleringen kommer fra, og da om den er kontrollert eller autonom (Ryan & Deci, 2017, s. 14).

Som en undert teori av SDT finner vi OIT (Organismic Integration Theory), eller Ryan og Decis integreringsteori. Denne teorien forklarer de ulike måtene ekstrinsisk motivert atferd er regulert på. Teorien sier at vi skiller mellom *ekstern regulert* motivasjon, motivasjon basert på *introjeksjon*, motivasjon basert på *identifikasjon* og motivasjon basert på *integreerte reguleringer* innen ekstrinsisk motivasjon. Dette er alle ytre motiverte reguleringer og kartlegger i hvilken grad man «tar inn» eller integrerer en identitet i selvet. Reguleringene vil i det påfølgende bli presentert fra mindre internalisert i selvet, mot mer internalisert. Dette illustrerer også et kontinuum fra mindre autonom atferd mot mer autonom atferd. Motivasjonene vil videre bli eksemplifisert med ulike reguleringer en myndig elev med muslimsk bakgrunn kan ha for å holde seg avholds, altså unngå å drikke alkohol.

Ved *ekstern regulering* tar man opp ulike identiteter fordi man føler seg bundet til å ha de. Dette er den minst internaliserte formen for aktiv motivasjon og blir ikke ansett som å stamme fra ens «sanne jeg». Man handler derfor ikke med basis i følelse av ens virkelige selv, men i henhold til, og på basis av, straff og belønning administrert av andre (Ryan & Deci, 2012, s. 230). Ekstern motivert atferd omfatter dermed ytre faktorer som kontrollerer, og som videre gir lav sannsynlighet for bevaring av adferden når kontrollen er fjernet (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Når noens identitet er regulert utenifra, er det derfor mindre sannsynlighet for at de holder på identiteten når betingelsen er fjernet. Denne motivasjonen er typisk ansett som manglende tilfredsstillelse av behovet for autonomi og det følger ofte en manglende følelse av trivsel. Dette kan for eksempel være at motivasjon for å ikke drikke alkohol ligger i at man ikke får lov fra foreldrene da de følger muslimske reguleringer. Denne motivasjonen er kontrollert av foreldrene ved hjelp av symbolsk eller faktisk straff. Man drikker dermed ikke alkohol for å unngå straff fra foreldrene. Ved slike reguleringer kan man «slippe unna» med å drikke alkohol om dette ikke blir oppdaget av foreldrene.

Atferd motivert av *introjeksjon*, handler om at individet engasjerer seg i en aktivitet eller identitet for å styrke, vedlikeholde eller unngå å miste selvfølelse (Ryan & Deci, 2012, s. 230). Dette består av at en person har tatt inn, men ikke fullt akseptert ekstern kontroll. Typisk er at slik atferd er motivert av skyldfølelse, skam og frykt for avvisning (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Denne atferden er drevet av indre krefter, selv når eksterne reguleringer er fraværende. Motivasjonen er ofte assosiert med internt press, spenning og

konflikt. Ved *ekstern regulering* kommer atferdskontrollen fra kontinuerlige konsekvenser som er administrert av andre. Ved *introjektiv regulering* blir de kontinuerlige konsekvensene administrert av individet selv (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Vi kan si at en ekstern regulert identitet er styrt av ytre former for belønning og straff, og atferd motivert av introjeksjon er styrt av indre former for belønning og straff. Dette er en motivasjon som er delvis internalisert da en ikke har akseptert identiteten som sitt sanne jeg, men er kontrollert av selvfølelse (Ryan & Deci, 2012, s. 230). Introjektive reguleringer er på den måten en del av personen, men er relativt eksternt for selvet. Da disse introjektive reguleringene ikke har blitt assimilert inn i selvet, resulterer ikke atferden som selvbestemt. De er imidlertid delvis internaliserte og er derfor mer sannsynlig enn eksterne reguleringer til å bli ivaretatt over tid. Introjektive reguleringer er allikevel relativt ustabile former for regulering. Introjeksjon kan derfor bli kalt «å svelge reguleringer hele uten å fordøye dem» (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Her kan for eksempel motivasjonen for å ikke drikke alkohol ligge i at man ikke ønsker å framstå som en «dårlig muslim» overfor den muslimske gruppen. Man kan også ønske å unngå å drikke alkohol for å ikke sette foreldrene i et dårlig lys ved å framstå med en oppvekst lite basert på muslimske reguleringer. Man vil trolig oppleve dårlig samvittighet og skam om man drikker alkohol.

Identitet som er motivert av *identifikasjon* er en mer fullverdig internalisering. Her identifiserer man seg personlig med et sett verdier. Dette er en bevisst tilslutning eller samtykke til verdiene, for eksempel gjennom at man anser aktiviteten som viktig eller meningsfull (Ryan & Deci, 2012, s. 231). Her er verdien av ekstrinsisk oppførsel akseptert av individet. Dette er prosessen hvor folk gjenkjenner og finner seg i underliggende verdier for atferden (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Ved å identifisere seg med aktivitetens verdier, blir internaliseringen sterkere og folk vil erfare et dypere eierskap til atferden og føler seg dermed mindre i konflikt med å håndtere reguleringene. Atferden blir mer autonom (Deci & Ryan, 2000, s. 237). Dette kan for eksempel være at motivasjonen for å ikke drikke alkohol ligger i ens egen identifisering med de muslimske reguleringene. Det å holde seg unna alkohol blir ansett som personlig viktig for individet selv.

Integrerte reguleringer representerer den mest autonome formen for intensjonell, ekstrinsisk motivasjon. Dette dreier seg ikke bare om å identifisere seg med en bestemt atferd, men også en integrering av disse identifikasjonene med andre aspekter av sitt selv (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Denne motivasjonen er koblet til intrinsisk motivasjon da det foreligger en indre drivkraft (Ryan & Deci, 2012, s. 231). Når identifikasjonene blir integrert med ens andre verdier og holdninger, har man akseptert de i harmoni og samhold med andre aspekter av ens identitet. På denne måten blir de reguleringene som i utgangspunktet var eksterne reguleringer, transformert til selvreguleringer og blir en integrert del av individets selv. Resultatet blir selvbestemt ekstrinsisk motivasjon hvor man føler at atferden er «en selv» (Deci & Ryan, 2000, s. 236). For eksempel vil motivasjonen knyttet til å unngå alkohol ha basis i en dypere forståelse av at alkohol er feil for en selv. Uten press, altså selvbestemt, velger man å holde seg unna alkohol fordi denne atferden ikke samsvarer med ens følelse av sitt sanne jeg. Den muslimske reguleringen har dermed blitt en integrert del av ens selv.

Internaliseringsprosessen er, som vi har sett, avhengig av en følelse av selvbestemmelse, altså autonomi. Graden av internalisering er også avhengig av tilhørighet og kompetanse. Om man føler tilhørighet til gruppen som stiller med de eksterne reguleringene, er det større sannsynlighet for at man internaliserer og integrerer reguleringene i sitt selv. Når

det gjelder kompetanse så er det lavere sannsynlighet for at man internaliserer identiteten som en del av sitt selv om man ikke føler man behersker identiteten.

På denne måten blir eksterne reguleringer, i ulik grad, internalisert gjennom prosess av introjeksjon, identifikasjon eller integrasjon. Resultatet blir ulike typer ekstrinsisk motivasjon som varierer avhengig av om reguleringene føles kontrollerte eller autonome. Ryan og Deci hevder det er en direkte forbindelse mellom trivsel og autonomi, kompetanse og tilhørighet. De argumenterer med at om folk i større grad evner å tilfredsstille de tre grunnleggende psykologiske behovene, vil deres atferd i større grad være karakterisert av valg, egenvilje og autonomi framfor press, tvang og ekstern kontroll. Resultatet blir da bedre psykisk helse (Deci & Ryan, 2000, s. 243). Med utgangspunkt i dette kan vi argumentere for at vi bør bidra til at alle elever får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov i skolen, og dermed får utviklet en sunn og stabil identitet.

Ryan og Decis selvbestemmelsesteori vil bli brukt som analytisk rammeverk i dette prosjektet. Jeg vil se på graden av tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene for de ulike interkulturelle elevene. Dette vil bidra til å kartlegge om deres identiteter er motivert av ekstern regulert motivasjon, motivasjon basert på introjeksjon, motivasjon basert på identifikasjon eller motivasjon basert på integrerte reguleringer. Jeg vil da vurdere i hvilken grad de eksterne reguleringene, i henhold til begge deres kulturer, er internalisert i selvet. Dette vil videre gi grunnlag for å vurdere de interkulturelle elevenes trivsel i sin interkulturelle situasjon.

Selvbestemmelsesteori omhandler motivasjon for identitetsvalg som videre påvirker hvor nært trekkene vil ligge ens sanne jeg, altså integrering i ens selv. Neste del vil presentere et annet analytisk verktøy for bruk i dette prosjektet, nemlig bikulturell identitetsintegrering. Denne teorien kartlegger ulike strategier for integrering av ens to kulturer i ens selv.

2.3 BIKULTURALITET

Bikulturelle individer er individer som har internalisert to kulturer. Bikulturalitet som teori omhandler derfor strategier for en slik internalisering. Det finnes imidlertid også andre teorier som ser på internalisering av flere kulturer. Andre teorier på dette kan for eksempel være multikulturalitet og akkulturalisme. Que-Lam Huynh, Angela-MinhTu Nguyen og Veronica Benet-Martínes belyser blant annet hvordan bikulturalitet skiller seg fra multikulturalitet ved at sistnevnte gjelder individer som har kompetanse i begge kulturene, men som har forpliktet seg eller identifiserer seg med bare en av dem (Huynh, Nguyen & Benet-Martínez, 2011, s. 828). Bikulturalitet skiller seg også fra akkulturalisme som forutsetter at én kultur er lært først, etterfulgt av en annen kultur, den typiske forståelsen ved innvandring (Huynh et al., 2011, s. 837). Bikulturalitet tillater derfor muligheten for at individer lærer kulturene parallelt og innvilger de dermed like store forpliktelser, noe som er tilfellet med norskfødte barn av innvandrere. Ved å lære kulturene samtidig er det større sannsynlighet for å oppleve overlappende identiteter, en blanding, framfor de som lærer én kultur før den andre (Huynh et al., 2011, s. 838). Her foretar individer seg en prosess som omtales som «bikulturell identitetsintegrering», et lite studert felt ifølge Huynh et al. (Huynh et al., 2011, s. 828). «Bicultural Identity Integration» (BII) handler om integrering av to kulturer i ens identitet, det Ryan og Deci omtaler som integrering i «selvet». BII har imidlertid et noe tydeligere fokus på viktigheten av kultur i henhold til identitet sammenliknet med SDT (Huynh et al., 2011, s. 827). Huynh et al. mener studier

av bikulturelle individer er nøkkelen til å avdekke kulturelle og identitetsmessige dynamikker.

Bikulturalitet inkluderer adaptasjon av to sett med kulturelle atferdsmønstre og en kompetanse for å bytte imellom de ulike kulturelle norm-settene. Graden av kompetanse varierer avhengig av graden av BII (Huynh et al., 2011, s. 835). Såkalt høy BII vil si at man har i større grad integrert sine to kulturer i sitt selv. Dette er ofte assosiert med bedre tilpasning i form av høyere selvtillit, bedre tilfredshet med livet, økt subjektiv lykke, mindre sjanse for angst og depresjon, og mindre sjanse for å føle ensomhet (Huynh et al., 2011, s. 831). BII, i likhet med selvbestemmelsesteori, er derfor en teori som har mye å si i henhold til individets psykiske helse.

Alle bikulturelle individer integrerer ikke kulturene på samme måte, i samme kontekst og for de samme grunnene (Huynh et al., 2011, s. 828). Når vi betrakter bikulturalitet, finner vi to ulike strategier, nemlig veksling og/eller blanding. Med en vekslende bikulturalitet veksler individet mellom sine to kulturer avhengig av situasjonen. I den blandede bikulturaliteten kombinerer individet de to kulturene så de begge er framtrædende i ulike situasjoner (Huynh et al., 2011, s. 829). Da veksling omtaler atferd og blanding omhandler identitet, kan man både ha en vekslende og en blandet tilnærming til sine identiteter (Huynh et al., 2011, s. 830). Dette kan for eksempel være at man anser seg selv som et produkt av begge kulturene, men bytter mellom sin «kulturelle konsentrasjon» i ulike kontekster. Med kulturell konsentrasjon mener jeg at man velger å fokusere på én av kulturene i bestemte situasjoner og at denne delen av ens identitet vil være framtrædende. Å smelte sammen sine to kulturelle identiteter utelukker dermed ikke at man veksler mellom ulike kulturelle oppførsel. Veksling, i kontrast til blanding, kartlegger derfor ikke ulike typer bikulturelle individer, men heller ulike komponenter av bikulturell erfaring. Dette utgjør et spekter hvor man kan være plassert på ulike punkt på skalaen.

Opplevd kulturavstand i og utenfor selvet påvirker valgt bikulturell strategi. Huynh, Nguyen og Benet-Martínes presenterer hvordan kulturavstand vil påvirke ens persepsjonen av konflikt mellom de to kulturene. Med bakgrunn i blandet eller vekslende strategi kan man erfare harmoni eller konflikt mellom sine to kulturer i selvet, noe som blir formet av ens sosiale omgivelser. Opplever man diskriminering, konflikter med kulturelt forskjellige andre, språklige barrierer og liknende, har man større sannsynlighet til å oppleve konflikt mellom sine to kulturer (Huynh et al., 2011, s. 834). Opplevelse av en slik konflikt innad i selvet kan ende med en polarisering. Man erfarer kulturene som opposisjonelle og dette kan videre føre til en dikotomisering av ens to identiteter i selvet (Huynh et al., 2011, s. 836). Dette er beskrivelser på såkalt lav BII og får ofte konsekvenser for individets trivsel med seg selv. Om man erfarer harmoni eller konflikt utenfor selvet, kan dette videre påvirke identitetsstrategien og graden av blandethet eller veksling av de to kulturene innad i selvet. Ens opplevde kulturavstand utenfor selvet påvirker dermed kulturavstanden man skaper innad i selvet (Huynh et al., 2011, s. 835). Stor avstand og opplevelse av konflikt, kan føre til at kulturene er holdt separert i selvet. Lav blandethet og høy veksling kan derfor være en respons på konflikt.

Blandethet fanger opp organisering av ens to kulturelle orienteringer hvor graden av harmoni indikerer følelser og holdninger overfor kulturene. Høye verdier på den ene komponenten betyr ikke høye verdier på den andre. Det er imidlertid en sammenheng. BII blandethet kan ofte gi harmoni, men dette trenger ikke være tilfellet (Huynh et al., 2011, s. 834). Dette er fordi blanding av identiteter er en strategi. Forsøket trenger dermed ikke

å bli suksessfullt, men kan resultere i konflikt. Om identitetskonflikt er unngått er i høy grad avhengig av effektiviteten til blandingen, noe som kan oppleves som vanskelig i noen tilfeller (Huynh et al., 2011, s. 835). Opplever man for store vanskeligheter med integreringen av sine identiteter, kan man risikere å ende som et marginalisert bikulturelt individ i form av en diffus profil.

Bikulturalitet handler i stor grad om å navigere på tvers av kulturelle verdener. Suksessfulle bikulturelle individer bevarer pluralitet, forskjellighet, ustabilitet, flyktighet og kontekstualitet, uten at individet mister følelsen av å være i sitt sanne jeg. Her må man opparbeide seg nødvendige ferdigheter innen ens etniske kultur, samt kulturen i det landet man har bosatt seg, noe som selvfølgelig kan erfares som svært utfordrende.

2.4 OPPSUMMERING AV TEORETISK RAMMEVERK

I analysen vil jeg anse informantenes grad av bikulturell identitetsintegrering og eventuelle årsaker til dette. Opplever de harmoni eller stor kulturavstand utenfor selvet? Hvordan påvirker dette deres bikulturelle identitetsintegrering? Hvordan velger de å løse sin bikulturelle situasjon, med blandethet eller veksling? Hvilke utfordringer opplever de ved de ulike strategiene? Svarene vil brukes til å kartlegge hvilke typer bikulturelle individer de er. Dette vil bli sett i sammenheng med selvbestemmelsesteori og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ved å betrakte dette vil man kunne kartlegge graden av internalisering i selvet. Hva motiverer informantene til å gjøre som de gjør? Hva skal til for at de følger en annen kulturs normer i en norsk kontekst? Hva motiverer dette? Er dette motivert av deres sanne jeg? Og, ikke minst, hvordan er den psykiske helsen til informantene? Kan noen av svarene på spørsmålene over forklare dette? Hva har dette å si for den norske skolen? Kan vi lære noe av dette som kan hjelpe de interkulturelle elevene med identitetsdannelse? Dette er spørsmål som har relevans for analysearbeidet i denne studien og vil derfor bli tatt opp senere i oppgaven. Først vil de metodiske tilnærmingene bli redegjort for, begrunnet og drøftet.

3 METODISK TILNÆRMING

Et metodekapittel er et viktig kapittel i en oppgave som denne. Det er her leseren får mulighet til å vurdere studiens kvalitet. I mitt prosjekt, som kvalitativ forskning forøvrig, er jeg som forsker det primære instrumentet for å samle inn og analysere data (Thornberg & Fejes, 2015, s. 260). Mine metodiske og teoretiske valg, kunnskapssyn og tidligere antagelser vil dermed ha innvirkning på funn gjort i arbeidet. Derfor stilles det en rekke kvalitetskrav til meg som forsker. Både gjennom forberedelsene, gjennomføringen og analysearbeidet, må man være kritisk til egne antagelser, funn og tolkninger, og være åpen om disse i et metodekapittel. Forskningen vil være verdiladet og jeg må av den grunn synliggjøre min egen subjektivitet i form av å være åpen både i felt og i presentasjon av funn. Dette kalles å være transparent slik at leseren kan vurdere studiens kvalitet (Postholm, 2005, s. 128). Formålet med dette kapittelet er å tilrettelegge for en slik transparens. Første del vil redegjøre for metodiske begrunnelser og epistemologiske utgangspunkt som har formet studien. Del to av kapittelet vil presentere metodiske spørsmål som ble møtt gjennom hele forskningsprosessen. Dette vil bli presentert i en kronologisk rekkefølge bestående av forberedelse, gjennomføring og etterarbeid.

3.1 BEGRUNNELSE FOR METODOLOGISKE VALG

Metodologisk, har jeg valgt å la meg inspirere av en fenomenologisk hermeneutikk med dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Påfølgende delkapittel vil begrunne hvorfor dette er en hensiktsmessig tilnærming til studiet av identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.

I fenomenologiske undersøkelser forsker man på grupper av individer og hvordan de utvikler mening i en sosial interaksjon. I psykologisk fenomenologi står imidlertid individet i fokus, noe det gjør i mitt prosjekt også (Postholm, 2005, s. 41). Det fenomenologiske fokuset i denne studien vil være på informantenes individuelle erfaringer av egen identitet som videre vil bli hermeneutisk fortolket av meg i en bredere sosial kontekst. Her ønsker jeg å finne den underliggende meningen i den opplevde erfaringen (Postholm, 2005, s. 78). Ved et slikt fokus på individ, er målet å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som jeg prøver å kartlegge hvordan samme fenomen oppleves av andre enkeltindivider (Creswell, 1998 i Postholm, 2005, s. 41). Her blir det følgelig aktuelt å studere *opplevelsen* av egen identitet, ikke identitet i seg selv. Derfor er intervju vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien ved fenomenologiske studier da det er vanskelig å, for eksempel, observere informantenes forståelse av egen identitet (Postholm, 2005, s. 43).

Hermeneutikken kommer inn ved at jeg må fortolke det informantene deler av informasjon. Ifølge hermeneutikken hviler all erkjennelse på fortolkning. Hermeneutikken er ikke en ensartet metode eller vitenskapelig fremgangsmåte, men rettere sagt en «tolkningsprosess», altså en kunst i det å fortolke et fenomen. Hermeneutikken er dermed en tolkningsvitenskap framfor en vitenskap som forsøker å finne sannhet. For å legge til rette for dette vil jeg metodisk bruke en intervjumetode som tilrettelegger for at informantene kan fortelle historier fra egen oppvekst og hverdag, en godt egnet tilnærming for å fange opp elevenes forståelse, erfaringer og opplevelse av identitetsdannelse. Funnene som presenteres blir dermed et resultat av en todimensjonal tolkning. Informantene tolker først sin situasjon som de beskriver for meg. Jeg tolker videre deres uttalelser. Objektive sannheter blir dermed ikke mulig og ligger heller ikke som et mål. I den fortolkende tradisjonen, som hermeneutikken går under, er ikke målet å «avdekke

sannheter». Forskeren konstruerer virkeligheten i stedet innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm, 2005, s. 75). Jeg er ute etter hva informantene mener er viktig og riktig som sin virkelighet. Utfordringen blir da om informantene er i stand til å forklare sin sannhet, og ikke minst, om jeg er i stand til å forstå og formidle deres sannhet til leser av studien. Denne forskningen, og videre funn, varierer da i stor grad i forhold til tid, sted og kulturell kontekst. En sannhet for noen, trenger ikke nødvendigvis å være en sannhet for andre i en annen kultur eller i en annen tid. I mitt prosjekt vil metodologien hjelpe med å belyse hvordan individene forstår egen identitet og jeg vil videre fortolke underliggende mening i opplevd identitetsdannelse.

3.2 EPISTEMOLOGISK POSISJON

Innenfor epistemologi står hvordan man skal sikre sann kunnskap sentralt. *Hva* som er sann kunnskap er heller ikke så enkelt å kartlegge. I dette prosjektet står mennesker i sentrum, noe som gir forskningen en subjektiv dimensjon. Det er jeg, et subjekt med egne forståelser og erfaringer, som skal forsøke å si noe om andre subjekters forståelser og erfaringer. Det er jeg som tolker, språk-setter og *skaper* deres tilsynelatende virkelighet i min gjenfortelling. Jeg stiller bestemte spørsmål og fortolker svarene med et sett begreper. Det blir jeg som skaper kunnskap basert på informasjonen jeg har fått om deres sannheter. Alt jeg tolker er derfor teoriladet og blir påvirket av min epistemologiske posisjon. Det blir da essensielt å redegjøre for min epistemologiske posisjonering som forsker, altså mitt opprinnelige kunnskapssyn. Påfølgende del vil redegjøre for dette utgangspunktet. I teorikapitlet presenterte jeg min forståelse av identitet, denne delen vil redegjøre for hvordan jeg kom til denne forståelsen.

Identitet er en av de mest studerte konstruksjonene i samfunnsfagene (Schwartz et al., 2011, s. 1). Man finner studier av identitet i ulike felt som psykologi, sosiologi, antropologi, lingvistik, statsvitenskap og utdanningsvitenskap. Dette utgjør ulike forståelser av identitet og hvordan identitet bør studeres, slik vi også så i teorikapitlet (Schwartz et al., 2011, s. 7). Ulike disipliner foretrekker derfor ulike metodologiske innfallsvinkler hvor hver av disse tilnærmingene er bedre egnet til å avsløre bestemte trekk ved identitetsprosesser enn andre. Metodologiske valg vil dermed avgjøre både de teoretiske spørsmålene som stilles, samt hvilke svar som sannsynligvis blir generert (Schwartz et al., 2011, s. 12). Min akademiske bakgrunn ligger hovedsakelig i sosialantropologien, men også i lingvistikken, og noe i psykologi og sosiologi. De to siste årene har jeg tilhørt utdanningsvitenskapen. Dette skaper en kompleks sammensetning for hvordan jeg forstår identitet, en del av mitt epistemologiske utgangspunkt. Om vi skal forstå noe om den sosiale verden vi lever i, mener jeg vi behøver vi et tverrdisiplinelt perspektiv, et perspektiv som spiller på flere ulike tradisjoner og disipliner. Dette er en strategi jeg ønsker å ta i bruk i dette prosjektet. Prosjektet vil dermed forsøke å bidra i utdanningsvitenskapen med et sosialantropologisk-psykologisk utgangspunkt til studiet av interkulturelle elevs identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.

Min forståelse av identitet er høyst påvirket av min akademiske bakgrunn, og påvirker således både funn og fokus i dette prosjektet. Det var blant annet i sosialantropologien jeg fikk spesielt interesse for identitet og identitetsdannelse, med Thomas Hylland Eriksen som et stort forbilde allerede fra da jeg selv gikk på videregående. Epistemologisk sett er sosialantropologien først og fremst konstruktivistisk, altså, forståelse og kunnskap blir ansett som konstruert gjennom sosial interaksjon. Innenfor denne tankegangen er det epistemologiske grunnsynet at virkeligheten blir skapt eller konstruert av personer i sosial

samhandling (Postholm, 2005, s. 128). Sosialantropologien har dermed ført meg i retning av et konstruktivistisk epistemologisk utgangspunkt i studiet av identitetsdannelse. Jeg har også et personlig standpunkt som definerer identitet som en konstruksjon da identitetsdannelse ikke er gitt, men handler om en prosess avhengig av mange ulike påvirkninger og faktorer slik vi har sett i teorikapitlet. Da jeg har valgt et mer fenomenologisk utgangspunkt i min metodologi, blir det imidlertid mer aktuelt å se på *identitetsdannelse* framfor *identitetskonstruksjon* da fenomenologien er ute etter subjektive erfaringer og individets egne oppfatninger. Man erkjenner sjeldent sin egen identitetsdannelse som en konstruksjon da dette tilsier at den ikke kan være virkelig eller sann, men som et resultat av individets skaperevne. Man har også en tendens til å anse egen identitet som noe som stammer fra en selv framfor som et resultat av ytre påvirkninger hvor man selv spiller en passiv rolle. Jeg behøvde dermed å endre min forforståelse av identitet i møte med de interkulturelle elevene.

I epistemologien ser man på hvor kunnskapen er kommet fra, og som vi så over, kunnskapen er produsert av meg som forsker. Hvordan man skaper kunnskap er basert på samspillet mellom forskerens valg og bruk av teori, samt innsamling og tolkning av empiri. Vi kan dermed si at kunnskapen produseres i spennet mellom forsker, teori og empiri. Om et av elementene forandres, vil resultatet i forskningen bli noe helt annet. Hvis man velger en annen teori eller intervjuer andre informanter, vil man forme en annen kunnskap. Om samme teori og empiri er samlet inn og analysert av en annen forsker, vil dette også trolig gi en annen kunnskap. Dette delkapitlet har presentert metodologi og metode for studien. Prosjektet tok utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming med bruk av dybdeintervju med et utvalg interkulturelle elever da dette egner seg godt for å besvare problemstillingen jeg ønsker å undersøke. Meg som subjekt, både mitt epistemologiske grunnsyn og akademiske bakgrunn, har i stor grad påvirket både valg av fokus og videre funn. Vi er imidlertid ikke ferdig med epistemologi enda. Påfølgende vil det bli presentert små drypp med epistemologi og min forskerrolle i de ulike forskningsstadiene. Hensikten er å gi lesere et innblikk i hvordan dette prosjektets forsker, empiri og teori påvirker de funnene som presenteres i kapitlet om empiri og analyse. Neste del vil bli presentert i en kronologisk rekkefølge hvor utfordringene jeg møtte for hver av forskningsstadiene vil bli presentert. Det vil bli gitt en redegjørelse for hvordan disse utfordringene ble møtt og hvilke konsekvenser det har fått for forskningsarbeidet.

3.3 FORSKNINGSPROSESSEN

Som vi vet, beskrev elevene i denne studien sin livsverden og tolkninger av egne identitetserfaringer gjennom intervju. Jeg fortolket disse og analyserte beskrivelsene. Subjektiv virkelighet presenteres da gjennom deltakernes øyne, som videre tolkes av meg som forsker i tillegg til påvirkning fra det teoretiske utgangspunktet. Analytiske argumenter vil således bli et resultat av samspillet mellom informantenes beskrivelser av egne oppfatninger, mine forskertolkninger og det teoretiske rammeverket som ligger bak studien. Med dette som bakgrunn, og det faktum at kvalitativ forskning er subjektiv, krever dette prosjektet en grundig utredning av forskningsprosessen. Neste del vil ta for seg dette.

3.3.1 FORBEREDELSE

De metodiske forberedelsene til prosjektet omfattet teoretisk fordypning, utvalg og rekruttering av informanter, forming av intervjuguide og søknad til NSD (Norsk Senter for

Forskningsdata). Dette var en omfattende prosess hvor studiens helhet og suksess var avhengig av at mange ulike faktorer skulle samsvare. Hvordan skulle jeg få tak i «de riktige informantene» og hva skulle jeg spørre dem om? Og ikke minst, ville NSD anse denne studien som samsvar med personvernloven? Påfølgende del vil presentere forberedelsesfasen av forskningsprosjektet.

Når mennesker forsker på andre mennesker, ligger det en rekke forskningsetiske retningslinjer til grunn. Forskeren skal følge en god forskningsetikk med informantens samtykke, konfidensialitet og en trygghet om at resultat og data ikke feilutnyttes, forfalskes eller fabrikkeres (Thornberg & Fejes, 2015, s. 268). Da jeg skulle behandle sensitiv informasjon som identitet og etnisk bakgrunn, meldte jeg prosjektet til NSD. Her fikk jeg vurdert at behandlingen av personvernsopplysningene vil være i samsvar med loven. Se godkjenning fra NSD vedlegg 1. Ved hjelp av NSDs sider fant jeg mal for informasjons- og samtykkeskriv. Dette fikk alle informantene i forkant av intervjuet. Her fikk de oversikt over hva som ventet dem om de ønsket å delta i prosjektet, og ble opplyst om studiens formål og hensikt, deres rettigheter og annet. Se informasjonsskriv som vedlegg 2.

3.3.1.1 UTVALG OG REKRUTTERING

Ved hjelp av snøballmetoden, fikk jeg tak i 8 informanter fra ulike videregående skoler i Trondheim. Snøballmetoden er en rekrutteringsmetode hvor forskeren forhører seg med bekjentskap som kan sette en i kontakt med aktuelle informanter som kan noe om feltet (A. Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 119). Jeg utarbeidet en projektskisse og forhørte meg med de lærerne jeg kjente. Noen hjelpsomme lærere ga meg tid av undervisningen sin for at jeg skulle komme og presentere prosjektet. Andre kontaktet aktuelle elever som kunne passe beskrivelsene og sendte meg kontaktinfoen deres.

Informantene er født i Norge, eller kommet hit i løpet av tidlig barndom. Alle informantene har på den måten vokst opp i Norge i et hjem preget av en annen kultur. Dette var essensielt da jeg nettopp ønsket å se på identitetsdannelse når man befinner seg mellom kulturer. Informantene behøvde tilgang til begge kulturene og dermed være sosialisert inn i begge sett med kulturelle verdier. I sammenheng med dette måtte jeg velge bort noen informanter som ikke tilfredsstilte dette kriteriet. En informant jeg intervjuet ble blant annet «for norsk» da han hadde mor fra Norge og far fra et land i Øst-Afrika. Faren hadde også bodd en lengre periode av livet sitt i Norge, så hjemmet deres var hovedsakelig preget av norsk kultur. Jeg innså her at jeg heller ville fokusere på elever hvor begge foreldrene var født i land utenfor Europa. Ved slike individer er det et større spenningsfelt mellom kulturene, altså det jeg ønsket å studere. Da de resterende informantene hadde dette til felles ble det også lettere å sammenlikne deres erfaringer. Jeg endte med å bruke syv av de åtte gjennomførte intervjuene.

Alle intervjuene jeg kunne bruke ble, på noe tilfeldig vis, med kvinnelige informanter. I ettertid er jeg glad for at det ble sånn da dette også gjorde det lettere å sammenlikne erfaringene som ble beskrevet. Jeg har også en forståelse av at jeg som kvinnelig forsker fikk tilgang til beskrivelser en mannlig forsker kunne hatt vanskelig med å få tilgang på. De kvinnelige informantene snakket åpent om opplevde kjønnsforskjeller, kjærlighet og seksualitet. Mitt kjønn synes dermed å ha påvirket informantenes fortrolighet, noe som har resultert i beskrivelser som har gitt utslag i analysen. Det er ikke sikkert jeg ville fått tilgang til de samme beskrivelsene med mannlige informanter. Funnene vil imidlertid være

basert på erfaringer fra kvinnelige informanters identitetsdannelse, og kan ikke si mye om mannlige interkulturelle elever.

Alle informantene var i alderen 17 til 18 år. Fem av totalt sju informanter har foreldre med bakgrunn fra Midtøsten. Informantenes etniske spredning er derfor noe snever og lite representativ i henhold til gruppen med interkulturelle elever i Norge. Det ønskelige hadde vært en større spredning av foreldrenes bakgrunn, men det var disse informantene jeg fikk tak i. I ettertid ser jeg at en idé til videre studier kan være å inkludere flere informanter med annen etnisitet for å belyse flere aspekt i analysen. For denne gang ble den etniske spredningen slik den ble. Jeg valgte videre å anonymisere både elevenes navn, skolene de gikk på og foreldrenes landbakgrunn for å unngå at dette skulle føres tilbake til dem. Se liste under.

TABELL 3: PRESENTASJON AV INFORMANTENE

Fiktivt navn	Familiens bakgrunn
«Neylan»	Midtøsten
«Maryan»	Øst-Afrika
«Sera»	Midtøsten
«Effia»	Vest-Afrika
«Berivan»	Midtøsten
«Amina»	Midtøsten
«Gizem»	Midtøsten

3.3.1.2 INTERVJUGUIDE

En intervjuguide blir ofte brukt som et hjelpearbeid i kvalitative intervju. I en intervjusituasjon er det mye å tenke på, så denne hjelpen ønsket jeg også. I formingen av guiden, måtte jeg også minne meg selv på hva jeg egentlig ville se på i denne studien, en god øvelse i prosjektets forberedelser. Jeg ønsket nemlig å *forstå* framfor å *forklare* de interkulturelle elevenes identitetsvalg. Det ble dermed ønskelig med åpne, mindre strukturerte intervju med de utvalgte. Derfor formet jeg en åpen intervjuguide som presenterte en liste med fokusområder vi burde innom i løpet av samtalen, framfor en rekke konkrete spørsmål jeg lurte på. Denne formen for intervjuguide blir ofte omtalt som semi-strukturert.

Et for detaljert manus med spørsmål kan dessuten forhindre den naturlige samtalen jeg ønsket. En trygg og naturlig intervjusituasjon står sentralt for å etablere tillit, noe jeg behøvde å etablere da temaet var deres egen identitet, et dypt og noe personlig tema. Strukturelt sett formet jeg guiden i en rekkefølge med oppvarmingstema til å begynne med, etterfulgt av reflekterende tema, og avrundende tema til slutt. Her gikk strukturen gradvis fra mindre til mer reflekterte områder, og avslutningsvis, tilbake til spørsmål som krevde mindre refleksjon. Oppvarmingsspørsmålene hadde også hensikten å «bli litt kjent» for å etablere tillit. Denne strukturen brukte jeg for at intervjuet ikke skulle føles som en for stor påkjenning for informantene. Se intervjuguide som vedlegg 3.

Fokusområdene tok utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget presentert i forrige kapittel. Dette er et epistemologisk kjernepunkt. Det teoretiske grunnlaget og problemstillingen formet fokusområdene som videre formet svarene informantene presenterte. Dette

resulterte i at informantenes fortellinger i stor grad ble påvirket av hva jeg som forsker allerede hadde definert som viktig. Jeg stilte imidlertid ikke direkte spørsmål knyttet til teorien, men spurte spørsmål som skapte samtale og historier. Det teoretiske rammeverket tillot derfor en åpen og lite strukturert samtale hvor jeg unngikk å stille spørsmål som for eksempel «når handler du på bakgrunn av introjekserte reguleringer?». Formålet med spørsmålene var at når de delte erfaringer, skulle identitet, motivasjon for identitetsvalg og identitetsstrategier komme indirekte fram i det de pratet om. På denne måten unngikk jeg direkte spørsmål om identitet, eller lite hverdagslige begrep presentert i teorikapittelet, spørsmål som er veldig vanskelig å svare på. Det skulle bli min oppgave å svare på disse spørsmålene i analysen da spørsmålene kan oppleves for vanskelige å svare på for informantene selv. Jeg hadde imidlertid formet intervjuguiden etter en fordypning i teorien. I utformingen vurderte jeg fram og tilbake hvilke spørsmål som ville beskrive bestemte erfaringer. Dette demonstrerer igjen hvordan kunnskap blir produsert i et spenn mellom forsker, teori og empiri.

Min forberedelsesfase i dette prosjektet bar preg av entusiasme, optimisme og høye ambisjoner. De ulike komponentene gikk greit med en relativt lett godkjenning fra NSD, rask rekruttering av aktuelle informanter og et teoretisk rammeverk som tillot en åpen og lite strukturert intervjuguide. Under neste fase av forskningsprosessen opplevde jeg noen flere utfordringer. Kommende del vil redegjøre for gjennomføring av datainnsamlingen.

3.3.2 GJENNOMFØRING

Alle intervjuene ble gjennomført høsten 2019. Jeg avtalte å møte de ulike informantene på deres skoler for lettere å gjennomføre intervjuene rent logistisk. Her fant vi oss et stille grupperom hvor jeg introduserte prosjektet og gikk igjennom informasjonsskrivet de allerede hadde fått tilsendt på e-post. Her fikk de mulighet til å stille spørsmål rundt eventuelle uklarheter. Jeg presiserte også hvordan de når som helst kunne trekke sin deltakelse i forskningen uten å gi noen form for begrunnelse for hvorfor de ikke ønsket å delta mer. Alle hadde e-postadressen min og jeg meddelte videre at jeg ville sende dem sitater og analyser før prosjektet var slutt så de skulle få mulighet til å lese og eventuelt avgjøre i hvilken grad de ser seg igjen i beskrivelsene og mine tolkninger². Denne strategien kalles «member checking» og er en viktig strategi for å sikre studiens kvalitet (Postholm, 2005, s. 132). Jeg viste dem videre båndopptakeren jeg hadde fått låne med meg fra institutt for lærerutdanning på NTNU og spurte om det var greit at jeg tok opptak av samtalen. Dette var en Olympus Multi-Functional Stereo Recorder uten internett-tilkobling, så vi kunne være sikre på at lydfilene ikke skulle komme på avveie. Jeg opplyste også om at det bare var jeg som kom til å ha tilgang til lydopptakene og at de ville bli slettet ved prosjektets slutt. Dette synes alle var ok. I løpet av, og i etterkant av hvert intervju førte jeg logg. Her kommenterte jeg samtaleflyten, samspillet mellom oss, nonverbale uttrykk, og liknende. Dette har hjulpet meg i arbeidet med analysen. Hver av intervjuene varte i om lag 30-50 minutter.

Alle intervjuene ble satt i gang med oppvarmingsspørsmålet «kan du fortelle meg litt om deg selv?» som viste seg å gi svært fruktbare svar for videre analyse. Da jeg formet intervjuguiden, innså jeg ikke hvor viktig akkurat dette spørsmålet ville bli for samtalene. Spørsmålet var i utgangspunktet ment som oppvarming for å bli kjent. Det å fortelle om

² Alle informantene fikk tilsendt hele masteroppgaven før prosjektets slutt. Her fikk de informasjon om anonymisering, min sitatbruk og en stor takk.

seg selv kan, noe selvsagt, gi mange indikasjoner på identitet og identitetsforståelse. Hva informantene nevnte her satte videre et naturlig fokus for resten av samtalen.

Den semi-strukturert intervjuguiden med få direkte spørsmål hjalp også for en naturlig flyt i samtalen. Jeg presenterte ulike fokusområder og informantene fikk snakke fritt rundt disse. Dette resulterte i mest spørsmål som «kan du fortelle meg om en gang du ...» eller «du nevner ..., kan du fortelle meg om en gang du opplevde dette?». Dette er spørsmål som åpner for fortellinger på informantenes egne premisser. Intervjuguiden lå også et stykke unna på pulten imellom oss så jeg ikke skulle bli fristet til å se etter neste tema før vi var klare til å gå videre. Jeg opplevde også at spørsmålene fikk en mer logisk oppfølging da jeg ikke ble låst til neste fokusområde på listen. På denne måten fikk informantene fram det som var viktig for dem. Det var med andre ord de som styrte samtalen. Dette ga meg videre en mulighet til å få innsikt i det som var viktig for dem framfor at jeg skulle lede fokuset og grave etter de svarene jeg ønsket i henhold til teori. Slike spørsmål hjalp meg også med å unngå ledende spørsmål. Ved ledende spørsmål legges mitt eget perspektiv i forgrunnen, noe som kan komme i strid med intensjonen i fenomenologisk forskning, nemlig å løfte fram informantens perspektiv (Postholm, 2005, s. 83). Ved å unngå den kunstige situasjonen vi ofte finner i strukturerte intervjusituasjoner, fikk jeg jobbet med øyekontakt, nok tid til å reflektere over hva som ble sagt, og videreført samtalen på en smidig måte.

En uformell og åpen intervjuguide la derfor føringene for en naturlig samtale med god flyt slik jeg opprinnelig ønsket. Intervjuguiden holdt på den måten mål. Oppfølgingsspørsmål ble imidlertid ekstra viktig i henhold til min løse intervjuguide. Jeg opplevde hvor viktig det var med oppfølgingsspørsmål som: «hva mener du med det?» og «hvilke konsekvenser fikk dette for deg?». Jeg merket også at jeg stilte oppfølgingsspørsmål selv om jeg hadde en anelse om hva som var svaret. På denne måten fikk jeg kvalitetssikret mine forståelser og informantene fikk utdypet forklaringer om aktuelle beskrivelser.

Da temaene omhandler subjektive forståelser av identitet og identitetsdannelse, truer dette påliteligheten til studien. Erfaringer og forståelser kan både være vanskelig å forklare, tolke, og gjenfortelle, både for elevene som informanter og meg som forsker. Det at tematikken var vanskelig å forklare kom fram da jeg for eksempel spurte oppfølgingsspørsmål som «hvorfør tror du det er sånn?» eller «hvorfør tror du at du føler det slik?». Da var det informanter som uttrykte at det var vanskelige spørsmål å svare på eller at de aldri hadde tenkt igjennom dette og trengte litt tid til å vurdere svaret sitt. Om det beskrives følelser en forsker ikke relaterer til, kan det også bli vanskelig å illustrere beskrivelsene til en leser.

Erfaringer i forhold til følelser omkring identitet og oppvekst er også sensitive tematikker. Dette kan være utfordrende å prate om og det kan komme fram vanskelige historier om informantenes opplevelser av fordommer og ekskludering. Informantene beskrev både tema som utsatt psykisk helse og rasisme. En informant åpnet seg for eksempel om tung depresjon, angst og dårlig selvbilde rundt eget utseende. Historien gikk inn på meg og jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle respondere. Dette måtte jeg som forsker prøve å møte på en best mulig måte, og ikke minst, reagere «riktig» på den fortroligheten hun hadde vist meg. Jeg måtte etablere en trygghet på relativt kort tid. Dette prøvde jeg å oppnå gjennom ulike strategier blant annet gjennom å innta forskjellige roller i intervjusituasjonen. Jeg prøvde først og fremst å være en god lytter. I noen tilfeller følte

jeg meg vekslende mellom rollen som venn, lærer og forsker. Her kom det tydelig fram for meg hvordan min forskerrolle påvirket intervjusituasjonen.

Et annet viktig punkt angående relasjonen mellom meg som forsker og elevene som informanter var å oppnå en intersubjektiv kommunikasjon, altså en kommunikasjon med en felles forståelsesramme. Jeg måtte forsøke å dempe min forskerautoritet, noe jeg i grunn ikke slet mye med takket være min unge alder. Her opplevde jeg blant annet hvordan jeg, ubevisst, endret språket mitt mot en variant med et mer ungdommelig uttrykk. Vi ble to likesinnede som «bare pratet» framfor en forsker som intervjuet en informant. Jeg brukte ord som «nice» og «chill», og det dukket til og med opp banneord med de informantene hvor det var naturlig. Samtalene bar preg av en lett og lystig stemning med mye latter og humor. Jeg kom personlig godt overens med samtlige av informantene, noe som står sentralt i etablering av tillit.

På den andre siden ble den intersubjektive kommunikasjonen trolig utfordret av min etniske bakgrunn som norsk. Om jeg i det hele tatt er i stand til å sette meg inn i deres livsverden er én sak. En annen sak er om informantene *følte* jeg var i stand til å forstå dem. En oppfatning av at «hun forstår ikke uansett», ville hatt stor påvirkning på hvilke erfaringer og beskrivelser jeg hadde fått tilgang på. Jeg fikk imidlertid ikke et inntrykk av dette, men det er ikke noe jeg kan si med sikkerhet. Situasjonen hadde blitt en helt annen om jeg også hadde vokst opp i Norge i et hjem preget av en annen kultur. Min norsk-etniske bakgrunn truet dermed min evne til empati overfor informantenes beskrivelser, samt deres syn på meg. Dette er en annen grunn for at jeg ønsket å foreta en «member checking» i denne studien.

I dette delkapittelet har vi sett hvordan muligheter og utfordringer i henhold til min forskerrolle og teoretisk rammeverk har lagt premissene for gjennomføring av datainnsamlingen. Etablering av tillit, vanskelige spørsmål og vanskelige tema, samt min relasjon til informantene, har i stor grad påvirket gjennomføringen. Nå gjenstår det virkelige store arbeidet, hva skal man gjøre med all denne dataen?

3.3.3 ETTERARBEID

Det var etter at datamaterialet var samlet inn, at det virkelig store arbeidet skulle begynne. Nå var det tid for transkribering, analyse og drøfting av funn. Dette var et spennende og givende arbeid, dog tidkrevende. Påfølgende del vil presentere denne fasen av forskningsprosessen og utfordringer jeg møtte i etterkant av datainnsamlingen. Først ut var transkribering.

3.3.3.1 TRANSKRIBERING

Transkribering er en viktig fase av et forskningsprosjekt. Jeg transkriberte alle intervjuene personlig etter eget ønske da dette er en vesentlig del av analysearbeidet. Allerede under transkriberingen begynte jeg å kartlegge hva som var viktig og hvordan jeg skulle sortere og sammenlikne de ulike utsagnene. Gjennom å personlig foreta meg det omfattende arbeidet med transkribering, fikk jeg godt kjennskap til innholdet i materialet. Jeg ble også mer oppmerksom på egen forskerrolle som intervjuer. Dette ble nyttige bemerkninger når jeg skulle sette i gang med analysearbeidet.

Jeg har valgt å inkludere mange direkte sitat i analysen av datamaterialet nettopp på grunn av min valgte metodologi. Sitat blir brukt i den hensikt at leseren skal kunne fortolke de

fenomenologiske utsagnene selv. Jeg valgte videre å «oversette» intervjuene til bokmål og redigerte bort småord for å bedre leserens forståelse av sitatene. Her måtte jeg imidlertid passe på at oversettelsen ikke justerte noe av den opprinnelige meningen i utsagnet. Om sitatene mister sin autenticitet, svekkes den «fenomenologiske sympatien» jeg ønsket å oppnå mellom informant og leser. I transkriberingen prøvde jeg også å markere om svarene kom spontant, etter mye fram-og-tilbake eller med latter. Slike nonverbale uttrykk kan gi mye nyttig informasjon utover det som blir sagt, og bør derfor inkluderes både for framtidig analysearbeid, men også for leserens vurdering.

3.3.3.2 ANALYSE

I en fenomenologisk analyse ønsker forskeren å kartlegge mening, struktur og den aktuelle essensen av det erfarte, opplevde fenomenet som beskrives (Postholm, 2005, s. 98). Fenomenologisk analyse kjennetegnes av et mål om å finne ut hva erfaringen betyr for personen som har opplevd denne erfaringen ved hjelp av beskrivelsene de gir (Postholm, 2005, s. 44). Informantene presenterte noen liknende erfaringer, men mest ulike tilnærminger til egen identitet. Informantene beskrev ulike motivasjoner og ulike strategier, samt ulike kombinasjoner av disse to. I korte trekk ble den empiriske analysen strukturert etter tematikker med dilemmaer hvor de ulike informantenes erfaringer ble presentert og stilt opp mot hverandre. Videre ble de empiriske funnene kartlagt gjennom å presentere de ulike individenes forståelse av egen identitetsdannelse sett i sammenheng med tematikkene som ble tatt opp. Hvordan jeg kom fram til dette skal jeg presentere nå.

Etter transkriberingsprosessen satt jeg igjen med over 80 sider transkriberte intervju. Her måtte jeg foreta en omfattende anonymiseringsprosess da informantene ofte ga detaljerte beskrivelser av sitt liv og foreldrenes bakgrunn. Jeg fikk ivaretatt deres anonymitet ved å bruke fiktive navn og å sensurere alle refereringer til foreldrenes land eller kultur. Jeg valgte å bruke ordet «etnisk» om foreldrenes opphavskultur og geografisk område om foreldrenes opphavsland. For å demonstrere språkbruken i henhold til anonymisering av foreldrenes kultur og landbakgrunn vil jeg bruke min egen etnisitet som eksempel. «Den norske kulturen» ville blitt sensurert som «den [etniske] kulturen», «norske reguleringer» som «[etniske] reguleringer» og «den norske siden i selvet» som «den [etniske] siden i selvet». «Norge», «norsk» og «nordmann» ville fått betegnelsene «[Nord-Europa]», «[etnisk]» og «[etnisk borger]» for å forsikre anonymitet. Det var også annen detaljert informasjon som kom fram som måtte sensureres av ulike grunner.

Da jeg har valgt å bruke begrepet «etnisk» om informantenes etniske bakgrunn, ønsket jeg derfor ikke å bruke begrepet «etnisk norsk» om etnisk norske for å unngå misforståelser rundt hva som menes. Begrepet «norsk» om etnisk norske ble også problematisk da flere av informantene anser seg selv som norsk. Jeg kommer dermed til å referere til etnisk norske som «nasjonale». Eksempelvis vil etnisk norske jevnaldrende få betegnelsen «nasjonale jevnaldrende».

Etter at jeg hadde reflektert over min egen begrepsbruk gjensto det en omfattende sorterings- og reduseringsprosess. Dette opplevde jeg som svært utfordrende da jeg ønsket å inkludere så mange komponenter som mulig fra hver informant for å gi leser en helhetlig forståelse av hver av dem sin identitetsdannelse. Etter et forsøk på å analysere før et nødvendig reduseringsarbeid, måtte jeg bite i det sure eplet og begynne med en omfattende reduksjon. Reduseringen i analyseprosessen skjedde i flere lag. Først gjennomførte jeg intervjuene og noterte litt stikkord fortløpende for bruk i analyse. Videre

transkriberte jeg alle intervjuene og la inn noen kommentarer på det som umiddelbart slo meg som interessant. Etterhvert gikk jeg igjennom dokumentet informant for informant og la inn fargekoder i henhold til det analytiske verktøyet jeg lånte fra selvbestemmelsesteori (SDT) og bikulturell identitetsintegrering (BII).

Slik vi husker fra teorikapittelet presenterer selvbestemmelsesteorien ulike kategorier for intrinsisk og ekstrinsisk motivasjon for atferd med bakgrunn i tre grunnleggende psykologiske behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Ved å se på tilfredstillelse av de ulike behovene fikk jeg kartlagt i hvilken grad deres kulturer er integrert og internalisert i selvet. I tillegg til SDT sine kategorier, brukte jeg BII sine kategorier, nemlig ulike strategier for å integrere ulike kulturer i selvet. Disse to teoriene ble videre brukt til å kartlegge hvilken akkulturasjonstype den interkulturelle eleven tilsvarende. Funnene ble følgelig indikatorer på elevens psykiske helse og trivsel, noe både SDT og BII betrakter. Dette bidro med et godt sett med redskaper for å bruke i analysen og for å besvare hvordan interkulturelle elever forstår egen identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.

I skyggen av teoriene la jeg derfor inn egne fargekoder for hvor informantene beskrev ekstern regulering, introjeksjon, identifikasjon eller en integrert identitet. Jeg la også inn fargekoder for utsagn knyttet til blandet eller vekslende identitetsintegrering, samt erfart kulturavstand, harmoni eller konflikt. Etter dette laget jeg et nytt dokument hvor jeg samlet de utsagnene som tilhørte ulike tema, for eksempel «forhold til jevnaldrende», under én felles overskrift. Her flettet jeg utsagnene til de ulike informantene sammen. Dette gjorde det mer oversiktlig å sammenlikne dem. Jeg skrev et lite sammendrag under hver overskrift i forsøk på å forme mine første fulle setninger i denne analyseprosessen. Dette dokumentet ble opphavet til mitt analysekapittel. I etterpåklokskapens ånd, har jeg mange ideer for hvordan jeg kunne gjort dette arbeidet mindre tidkrevende. Jeg tror imidlertid jeg har fått mye ut av arbeidet da analysearbeid i stor grad dreier seg om å prøve å navigere og bearbeide seg igjennom store mengder data selv når det føles overveldende. Dette er en fase enhver forsker må igjennom.

Etter dette «gjennombruddet» gikk analysearbeidet bedre. Som hermeneutisk analyse plukket jeg i stykker informantenes identitetsdannelse og analyserte hver enkelt del som tilsvarte motivasjonene for selvbestemmelsesteori og strategiene i bikulturell identitetsintegrering. Her fikk jeg kartlagt og sortert hvilke erfaringer som for eksempel beskrev identitet motivert av identifikasjon eller identitet motivert av eksterne reguleringer. Denne analyseteknikken omtales som den hermeneutiske sirkelen (Postholm, 2005, s. 105). Jeg erfarte at en bedre forståelse av de enkelte delene, bidro til en dypere helhetsforståelse. En forståelse av informantenes ulike motivasjoner for identitetsvalg, bidro derfor til en dypere helhetsforståelse av informantene som individer og deres identitetsdannelse forøvrig. Analysen gikk unna. Jeg møtte imidlertid noen utfordringer etterhvert.

Frykten for betydningen av min norsk-etniske bakgrunn dukket også opp i analysearbeidet. Under analysen innså jeg når informantene for eksempel pratet om foreldrene sine og sa ting som «de er ikke så strenge» eller «de er litt strenge», slet jeg med å forstå hva de egentlig mente da vi har ulike referanserammer for «strenge foreldre». Her burde jeg spurt dem «hva mener du med det?» for å få noen eksempler på foreldre som ikke er strenge og foreldre som er strenge. Denne komponenten har en viktig dimensjon i henhold til foreldres eksterne reguleringer og resulterte dessverre i at jeg ikke kunne bruke bestemte

utsagn i min analyse. Jeg forsto rett og slett ikke hva det betydde. Her måtte jeg heller fokusere på de individuelle beskrivelsene jeg kunne analysere framfor å risikere overtolkning og feiltolkning hvor jeg tilegnet utsagn mening som opprinnelig ikke lå der. Feiltolkninger ble derfor en reell trussel. Av de subjektive fortellingene informantene presenterte, bestemte jeg som forsker hva som skulle defineres som relevant eller viktig under reduseringsarbeidet. Under ulike tidspunkt ble jeg usikker på egen evne til å definere hva som bør inkluderes av datamaterialet. Jeg ble også til tider usikker på mine tolkninger som en etnisk norsk forsker. Hvordan kunne jeg si noe om informantenes liv? Selv om man kan ha forståelse for hva som menes, ligger det utfordringer med tolkningene. Utfordringen ligger i at dette er mine subjektive hermeneutiske tolkninger da det ikke er jeg som forsker som har opplevd det som beskrives. Hva jeg vektlegger som essensielt får stor betydning for sortering og redusering gjennom analysearbeidet. Her ligger det mange mulige feilkilder, spesielt når det kommer til et nødvendig samsvar mellom min definisjon av essensielle beskrivelser og informantenes.

I gjennomgang av forberedelsene har vi vært inne på teoriens rolle før datainnsamlingen. Empirien fortolkes videre inn i en kontekst hvor teorien har formet min tolkning og på hvilken måte jeg plasserer funnene inn i en større samfunnsmessig kontekst (Fejes & Thornberg, 2015, s. 28). Det teoretiske utgangspunktet for prosjektet bidro derfor som redskaper for å sortere, kategorisere og generalisere datamaterialet i analysearbeidet. Mitt personlige epistemologiske utgangspunkt som forsker påvirket således analysearbeidet. På denne måten ble det teoretiske rammeverket brukt som et utgangspunkt før, igjennom, og etter analysearbeidet. Dette rammeverket vil dermed være basis for tolkninger og videre argumentasjon. Argumentasjon under analyseprosessen henger nøye sammen med studiens troverdighet. Det er her min kunnskapskonstruksjon kommer fram. Vi har sett at kunnskapsproduksjonen forgår i en spenning mellom teori, empiri og meg som forsker. Her får forskeren mulighet til å ordlegge seg, argumentere og presentere resultatene på en måte som kan påvirke leserens inntrykk av studiens troverdighet. Forskeren kan imidlertid manipulere empirien, enten bevisst eller ubevisst, for å oppnå en god argumentasjon som svarer til debatter på forskningsfeltet. Her kommer «member checking» inn som en god prosedyre for å skape en legitim troverdighet. Dette er spesielt viktig i fenomenologiske studier da det i stor grad er min evne til å tolke som avgjør studiens kvalitet. Vi har tidligere i kapittelet sett at tolkning er et område med mange potensielle feilkoblinger.

I dette delkapittelet har vi sett at jeg møtte både uanstrengelser og utfordringer gjennom forskningsprosessen som en helhet. De metodiske forberedelsene var det som stort sett gikk elegant. Gjennomføringen gikk også greit, men det oppsto en del utfordringer jeg måtte ta høyde for. Betydningen av det teoretiske rammeverket og min egen forskerrolles påvirkning på empirien var hovedutfordringen som måtte drøftes. Etterarbeidet viste seg å være et stort stykke arbeid. Her måtte jeg drøfte hvordan et åpent sinn og bevissthet rundt egne tolkninger er essensielt i et analysearbeid. Spenningen mellom meg som forsker, studiens teorigrunnlag og det empiriske datamaterialet ble tydelig, og det er her funnene og kunnskapen utarbeides.

3.4 OPPSUMMERING AV METODISK TILNÆRMING OG VURDERING AV STUDIENS KVALITET

Dette kapitlet har redegjort for hvordan studien vil ta i bruk en fenomenologisk-hermeneutisk metodologisk tilnærming med dybdeintervju med aktuelle informanter som metode, samt hvorfor dette er den mest hensiktsmessige metoden for å besvare problemstillingen om identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer. Kapitlet presenterte også hvilke utfordringer og valg jeg møtte under forskningsprosessen, fra metodiske forberedelser til analytisk etterarbeid. Epistemologiske vurderinger ble gjennomgående drøftet i dette kapitlet da kvalitativ forskning i stor grad er subjektiv.

Innledningsvis var vi inne på at kvalitativ forskning er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Kunnskapen som produseres i forskningen kan likevel være til nytte og overføres til andre liknende situasjoner (Postholm, 2005, s. 131). Overførbarhet og generalisering handler om i hvilken grad studiens resultat kan anvendes på andre personer, situasjoner eller hendelser som ikke har inngått i studien (Thornberg & Fejes, 2015, s. 270). Kvalitativ forskning har imidlertid ikke som mål å kunne generalisere, men bør kunne si noe om noe annet. Selv om funnene i denne studien referer til spesifikke og unike individer, kan analysen overføres til andre områder. Funnene i denne studien kan blant annet brukes til å belyse interkulturell identitet, identitetsdannelse i ungdomstida, eller belyse utfordringer generelt for den flerkulturelle skolen ved å gi innblikk i enkeltindividers identitetsforståelse. Dette er en viktig drivkraft for en grundig metodisk gjennomgang så leseren selv kan vurdere i hvilke situasjoner funnene kan overføres, og på denne måten gi studien en ny nytteverdi.

Jeg har lært at det å ha et åpent sinn i felt er essensielt, enten man inntar en fenomenologisk eller hermeneutisk posisjon. Forskerens posisjon legger føringene for måten spørsmål blir stilt i intervju, tolkningene av svarene og den generelle sorteringen, reduseringen og argumenteringen gjennom analyseprosessen. Om man går inn i felt med et lukket sinn, står man i fare for å miste fundamentale empiriske funn eller perspektiver. Det er derfor jeg har vært opptatt av at forskningen skal foregå på informantenes egne premisser gjennom denne forskningsprosessen. Objektivitet er også ofte et kvalitetskriterium i forskning, men jeg innså fort at det å unngå tidligere antagelser er umulig i felt. Noen forskere prøver å innta en objektiv posisjon, men jeg vil si det er umulig å legge fra seg sine «kulturelle briller» i form av egne erfaringer. I fenomenologisk hermeneutikk er det hensiktsløst at forskningsprosjektet skal være verdinøytralt eller kontekstuavhengig. Her forsøker vi rettere sagt å sette oss inn i informantenes subjektive ståsted for å forstå ved hjelp av oss selv som subjekter. Forutinntatte meninger og holdninger må vurderes sammen med dette. Objektivitetsbegrepet har ikke noe for seg i slike kvalitative forskningsarbeid. Jeg ønsker dermed ikke å legge forskersubjektiviteten min til side for at studien skal bli mest mulig objektiv. Jeg velger heller å være åpen om min forskersubjektivitet.

Ettersom fortolkninger og ens egen subjektivitet alltid vil være til stede i kvalitativ forskning, er det nødvendig å åpent diskutere sin forskerposisjon og utgangspunkt for fortolkningene. Dette har jeg forsøkt å gjøre i kapitlet her. I lys av metodekapitlet skal leseren få innsikt i valg tatt i forskningsprosessen og være i stand til å vurdere studiens pålitelighet og gyldighet. Pålitelighet i kvalitativ forskning vurderes avhengig av redegjørelse for hvilke faktorer som kan ha innvirket på studien (Tjora, 2012, s. 203). Her

kreves det en refleksjon over egen forskerrolle, noe jeg har prøvd å gjøre. Gyldighet i kvalitativ forskning omhandler å være åpen om valg tatt i henhold til datagenereringsmetoder og teoretiske innspill i analysen (Tjora, 2012, s. 207). Dette har jeg også forsøkt å gjøre gjennom dette kapitlet. Forskningens gyldighet vurderes ut ifra om metoden og dataene reflekterer formålet med undersøkelsen, og om resultatet reflekterer virkeligheten. Her vurderer leseren i hvilken grad forskningen som gjennomføres, og den eller de metodene som anvendes, virkelig undersøker det som ønskes å undersøkes (Thornberg & Fejes, 2015, s. 258). Alle steg og påvirkninger i forskningsprosessen må derfor redegjøres for leseren for at en studie skal ha høy pålitelighet og gyldighet. Metodekapitlet har som hensikt å styrke disse kvalitetskriteriene, noe dette kapitlet har gjort. Om studien identifiserer kvalitetssikre funn, er opp til leser å avgjøre. Neste kapittel vil introdusere den empiriske analysen.

4 EMPIRISK ANALYSE OG DRØFTING

Alle medlemmer av et samfunn står i møte med en rekke «eksterne reguleringer». Ekstern regulering er det som fostrer den klassiske typen ekstrinsisk motivasjon, altså motivasjon som kommer «utenifra». Dette omfatter alt av press fra både familie, venner og samfunnet forøvrig. Presset består av forventinger til hvem vi skal være eller hvordan vi skal oppføre oss. Vi kan velge å følge disse reguleringene, eller ikke følge dem, av ulike årsaker. Mennesker oppfører seg ofte på bakgrunn av eksterne betingelser som ikke er blitt internalisert i deres selv. Dermed er ekstern regulering den minst autonome og mest kontrollerende formen for ekstrinsisk motivasjon, slik vi så i teorikapittelet. Annen motivasjon og hva som motiverer oss til å gjøre som vi gjør, kan fortelle oss mye om hvilken plass reguleringen har fått i vårt selv i henhold til internaliseringsprosessen. Dette henger nøye sammen med vår forståelse av egen identitet og hvem vi er. I dette kapitlet vil jeg tematisk presentere ulike problemstillinger som ble løftet fram gjennom intervjurunden med mine interkulturelle elever. Tematikkene har til hensikt å belyse hvordan elevene forstår egen bikulturell identitet og hvordan de håndterer sin interkulturelle situasjon, altså en analyse av identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer. Jeg vil presentere en rekke sitat slik jeg begrunnet i metodekapittelet og påfølgende presentere min tolkning av sitatet samt betrakte tolkningen i en teoretisk sammenheng presentert i teorikapittelet.

Første del av analysen vil se på informantenes identifisering med sine ulike kulturer. De neste to delkapitlene vil se på hvordan informantene forholder seg til familie og jevnaldrende og i hvilken grad de aktuelle reguleringene er blitt internalisert i selvet. Disse tre delene har fått overskrifter i form av spørsmål knyttet til dilemmaet og er ikke en referanse til et faktiske spørsmål de fikk under intervjuet. Neste del vil betrakte det som kan sies å ligge i kjernen til mange av informantenes kulturelle spenningsfelt, nemlig ønsket om å unngå å sette familien i et dårlig lys grunnet sitt identitetsvalg og identifisering. Det siste delkapitlet peker på informantenes håndtering av det å befinne seg i spenningsfeltet mellom kulturer og strategier de tar i bruk for å håndtere sin interkulturelle situasjon.

4.1 DILEMMA 1: «HVOR KOMMER DU FRA EGENTLIG?»

Hvor vi kommer fra trenger ikke å være et like lett spørsmål å svare på for alle. De interkulturelle elevene i denne studien hører til dem som kan ha vanskelig for å gi et kort og enkelt svar på det spørsmålet. Deres etniske bakgrunn og hvor de har vokst opp gir to ulike svar og det kan dermed bli vanskelig å vite hva det faktisk spørres om. Det kom også fram at mange av dem avgir ulike svar avhengig av hvem som spør. Amina har et utsagn som belyser det som mange av informantene prater om: «Når jeg er her i Norge, så sier jeg at jeg er fra [Midtøsten], men når jeg er i [Midtøsten] sier jeg at jeg er fra Norge [ler]».

4.1.1 EN BLANDING MED ET ETNISK HJERTE

Informantene er bikulturelle individer med to tilhørigheter. En av tilhørighetene synes imidlertid ofte å være mer framtrædende enn den andre. Dette delkapitlet vil først se på informanter med en sterkest tilhørighet til sin etniske kultur. Videre vil vi se på informanter med en sterkere tilhørighet til det norske.

Jeg spør Maryan hva hun svarer når folk spør hvor hun er fra. Hun bemerker bestemt: «Jeg svarer [land i Øst-Afrika]». Jeg spør videre om dette er fordi hun identifiserer seg mer med den kulturen eller om det handler om forventinger. Hun svarer: «Fordi jeg skjønner hva de spør etter», noe som kan tolkes som forventinger. Det ligger imidlertid også noe identifisering i dette svaret. Hun beskriver videre hvordan foreldrene har en sterk kulturell identitet som også smitter over på henne.

Jeg pleide alltid å si [land i Øst-Afrika] [i yngre alder], så jeg tror også at det skyldes at foreldrene mine har en veldig sterk kulturidentitet. De er veldig stolte over landet sitt og da smitter det litt over. [...] Jeg kan nasjonalsangen, den sang vi når vi var mindre. Vi spiser [etnisk] mat, vi feire...t i hvert fall [...] frigjøringsdagen, når vi var litt yngre, jeg kan ulike [etniske] sanger og de er veldig ... patriotiske sanger. (Maryan)

Maryan beskriver her en rekke etniske kulturmarkører hun møter jevnlig i hjemmet. Det hun sier kan tolkes som at foreldrene fostrer kulturell kompetanse som videre fører til hennes egen stolte tilhørighet til foreldrenes kultur. Selv om Maryan har en sterk tilhørighet og stolthet knyttet til foreldrenes bakgrunn, sier hun imidlertid «Jeg er jo veldig opptatt av å bli sett som et individ». Dette eksemplifiserer hun med betydningen av utseende og hvordan andre kan ha en tendens til å definere hvem og hva hun er ut ifra hvordan hun ser ut: «Det er hijaben de ser. Og så er det hudfargen din». Selv om Maryan er en stolt muslim, belyser dette sitatet hvordan hun anser seg selv som mer enn dette. Hennes identitet, og ikke minst hennes bikulturelle identitet, er unik. Hennes tanker og meninger kan ikke brukes til å generalisere en hel gruppe. Hun er bevisst på at hun ikke er helt like andre muslimer, og hun vil bli sett deretter. Hun forstår imidlertid at andre kan tenke at hun er en representant for muslimsk tro når hun er den eneste «ordentlige muslimen» de kjenner, slik hun sier.

Maryan er bevisst på at hun har en kompleks identitet. Effia belyser det samme. Hennes utsagn under viser i stor grad hvordan det er å stå plassert mellom to kulturer og hvor vanskelig det kan være å svare på «hvor kommer du fra egentlig?».

Jeg sier jo at jeg er fra [land i Vest-Afrika]. [...] Så jeg sier jo «jeg er fra [land i Vest-Afrika], men jeg er født og oppvokst i Norge», eller «foreldrene mine er fra [land i Vest-Afrika]». Men jeg føler sånn, det å si at foreldrene [trykk] mine er fra [land i Vest-Afrika] blir som å si at jeg ikke er det. Og det blir sånn, jeg er jo det jeg og, bare ikke på samme måte. [...]. Men sånn, samtidig, det at jeg er født og oppvokst i Norge er en stor del av hvem jeg er liksom. [...]. Det blir på en måte ... ja, det blir en del av min personlighet, jeg føler på en måte det har gitt meg mer personlighet, at jeg har den delen også som er så annerledes fra de fleste. (Effia)

Sitatet over demonstrerer hvordan tilhørighet til to kulturer kan gjøre kulturell identifisering vanskelig. Effia sier «det å si at foreldrene mine er fra [land i Vest-Afrika] blir som å si at jeg ikke er det» på den ene siden, og «Norge er en stor del av hvem jeg er» på den andre siden. Dette indikerer ifølge min tolkning en integreringsprofil som har integrert sin bikulturelle identitet. Hun føler tilhørighet til begge sider. Effia identifiserer seg med foreldrenes bakgrunn, men anerkjenner også at det at hun er født og oppvokst i Norge har satt sine spor på hennes personlighet. Hun uttrykker imidlertid en sterkere tilknytning til foreldrenes kultur sammenliknet med den norske:

[...] Også merket jeg det var litt sånn trist å komme hjem [til Norge] på en måte fordi når jeg var der [i foreldrenes hjemland] så var det liksom, det er sånn det føles å passe 100 %

inn, ikke sant? På en måte, du var ikke annerledes, du ser ut som alle andre. [...] jeg føler når jeg er der, så får jeg på en måte en sterkere tilknytning til den jeg er sånn innerst, sånn i hjertet [ler]. [...] man føler man blir sterkere knyttet til en annen del av deg, som man kanskje ikke kjenner på like ofte når man er her [i Norge]. (Effia)

Hun føler på at hun er annerledes i Norge og det er tydelig at det å føle seg annerledes påvirker identifisering i hennes tilfelle. Det blir derfor beskrevet som svært befriende å være i foreldrenes hjemland hvor hun får en «sterkere tilknytning til den jeg er sånn innerst, sånn i hjertet». Den vest-afrikanske identiteten hennes kan dermed virke som i større grad integrert i selvet sammenliknet med den norske. Hun differensierer disse ved å forklare det norske som «det er jo meg», men det afrikanske som det «innerste».

Effia belyser også hvordan hun «aldri er noe hundre prosent». Det å ikke høre hjemme et sted hundre prosent, hverken i foreldrenes hjemland, noe hun gjennom intervjuet betrakter som «hjemlandet mitt», eller i Norge, er en vanskelig situasjon å sitte i. Hun sier: «[...] så det er liksom aldri hundre prosent noe. Så det kan jo være litt vanskelig da, på en måte ikke høre hjemme hundre prosent et sted. Du blir liksom bare en mellomting». Sitatet over demonstrer hvordan bikulturelle individer kan oppleve å ikke være etnisk nok i foreldrenes hjemland, og ikke norsk nok i Norge. Det er imidlertid interessant hvordan hun sier «hjemlandet mitt» når hun referer til foreldrenes hjemland. Effia er født og oppvokst i Norge, så betegnelsen «hjemlandet mitt» belyser igjen hvordan hun har en sterkere etnisk integrering i sin bikulturalitet. Hun sier videre: «det er veldig rart å si at man er hundre prosent norsk, [...] hvordan kan jeg kalle meg norsk når flere som liksom skal være mitt folk helst vil ha meg ut herifra?» som belyser hvordan det er vanskelig å identifisere seg med nordmenn og norsk kultur når man møter på rasistiske holdninger. Slike erfaringer fremmer en subjektiv avstand mellom kulturene. Kulturavstand mellom hennes selv og den nasjonale kulturen kan videre tolkes som å true en god bikulturell integrering. Her står man i fare for separering og en etnisk akkulturasjonsprofil fremfor en integrert.

Når Gizem skal beskrive sin kulturelle identifisering, legger hun fokus på kombinasjonen mellom blandet identitet og vekslende atferd i henhold til sin bikulturelle identitetsintegrering. Hun sier hun ikke nødvendigvis føler seg mer norsk enn etnisk, men at hennes livsstil tilsier at hun er mer etnisk. Hun bemerker religion, noe som er viktig for henne. Selv om hun føler seg mer hjemme i Norge enn i foreldrenes hjemland, har hun en sterk etnisk identitet.

Jo, jeg svarer at jeg er i fra [Midtøsten], altså at jeg er en [etnisk borger] fra [Midtøsten], som jeg sa i sta, oppvokst i Norge og født her. Så jeg kan faktisk ikke si om jeg er mer norsk eller mer [etnisk]. Men i den kulturen jeg lever i, kan jeg si at jeg er mer [etnisk]. Fordi jeg har ... religion som tilknytter meg til den kulturen jeg er i, og det samfunnet jeg er oppvokst i. Jeg henger jo mest med [etniske borgere] da blir jeg jo automatisk [etnisk]. Men det som er, når jeg for eksempel reiser til [Midtøsten] da, til landsbyen, så kan jeg godt si «jeg er norsk» fordi jeg føler meg mer norsk, det er der jeg er hjemme på en måte. (Gizem)

Dette belyser hvordan Gizem har en blandet identitet, hverken mer etnisk eller norsk, men en vekslende atferd hvor hun til tider er «mer norsk» og til tider er «mer etnisk». Hennes strategi kan dermed tolkes som å både være blandet og vekslende når det kommer til hennes bikulturelle identitetsintegrering. Hun sier det er i Norge hun er «hjemme», men at måten hun opptrer i Norge tilsier at hun er mer etnisk. Vi kommer tilbake til dette under delen som heter *Kunsten å «lære seg å gå» med to kulturer*.

Når jeg spurte henne videre om motivasjon for det etniske identitetsvalget, svarte hun med fokus på nytten av det valget: «jeg selv har lyst å gå til den retningen for jeg ser at framtiden min ligger der. Fordi jeg kommer liksom ikke til å bli en norsk en i framtiden, men jeg kan bli til en bedre [etnisk borger]». Hun beskriver her motivasjon basert på identifisering med reguleringene, hun anser dem som viktige og nyttige for henne selv. Gizem betrakter videre at hun ikke kan «bli en norsk en», så hun skal heller ikke prøve å assimilere seg. Hun føler imidlertid tilhørighet til *hjemmet sitt*, Norge, selv om hun svarer hun er fra Midtøsten. På tross av at Gizem har tilegnet seg begge kulturenes kompetanse, kan det hun sier tolkes som at hun føler hun aldri kan bli helt norsk nettopp på grunn av sin etnisitet. Hun skal dermed ikke prøve å bli norsk heller. Det hun beskriver her kan virke som et forestilt skille mellom henne selv som «nordmann med en annen etnisk bakgrunn» og andre nordmenn, en noe essensialistisk forståelse av kulturell tilhørighet.

4.1.2 ET NASJONALT HJERTE

Vi har hittil sett på noen informanters bikulturalitet med sterk etnisk identifikasjon. Foreldrenes kultur beskrives som å være deres «sanne» tilhørighet og plassert nærmest hjertet. Nærmest hjertet til Sera, på den andre siden, ligger den norske kulturen. Hun føler seg norsk, andre tror hun er norsk og hun trives med det sånn. I likhet med mange av informantene, misliker Sera å skille seg ut ved å være annerledes. Når det blir fokus på at hun ikke er «helt norsk», beskriver hun misnøye. Dette kommer fram når jeg forhører meg om lærerne etterspør hennes kulturelle kompetanse som en ressurs i samfunnsfagundervisningen:

Hm, nei, men det er jeg egentlig litt glad for. For da føler jeg liksom at det blir sånn «du er annerledes, også er vi sånn her» [...]. Men, de fleste tror jo egentlig jeg er norsk da. [...] for jeg hører det ofte, sånn fra familie og sånn, at jeg er veldig norsk. Om det ikke er utseende, så er det personlighet og måten jeg oppfører meg på og sånn. Jeg vet egentlig ikke hva de legger i det, men jeg ser på det som positivt. (Sera)

Sitatet over beskriver Seras sterke tilhørighet til den norske kulturen, og en sterkere identifisering med den framfor den etniske. Dette kan sies å stamme fra hennes positive forståelse av «norsk kultur» og den noe negative assosiasjonen med den etniske kulturen. Det at hun forveksles med å «være norsk» kan tolkes som en indikator på hennes sterke norske kompetanse. Hvorfor hun ser på norsk kompetanse som noe positivt kan ha mange grunner. Det kan være identifikasjon med de norske reguleringene, at kulturen har fått en personlig verdi for henne og/eller at hun i stor grad tilsvarende en nasjonal akkulturasjonsprofil. Det at Sera identifiserer seg mer med norsk kultur kan imidlertid synes å gjøre det vanskelig for henne når hun skal svare hvor hun kommer fra:

Jeg ve-, jeg blir alltid veldig usikker når folk spør meg hvor jeg er fra. [...]. Folk sier jo «du ble jo født her, du er norsk», men når jeg sier mine forfedre [trykk] så er det jo ikke nordmenn selv om jeg kanskje ser på meg selv som norsk [...]. Da er det jo [de etniske] som er mine forfedre. (Sera)

Sitatet over viser til forskjellen mellom kulturell tilhørighet og etnisk bakgrunn. Disse trenger ikke nødvendigvis å samsvare, noe vi ser i Sera sitt tilfelle. Utsagnet kan tolkes som at hun anser seg selv som å ha en kulturell tilhørighet som differensierer fra hennes etniske bakgrunn. Hun anser seg som norsk selv om hennes forfedre ikke var det.

Berivan identifiserer seg også mer med den norske kulturen, men følger i større grad den etniske da dette er forventet av henne. Hun er mer påvirket av etniske eksterne reguleringer i form av press fra foreldrene enn for eksempel Sera som også identifiserer seg i stor grad med den norske kulturen. Når jeg spurte Berivan hva hun svarer når folk spør hvor hun kommer fra svarte hun: «[Midtøsten], selvfølgelig [ler]. Folk spør jo uansett, folk er sånn «du ser ikke norsk ut, hvor er du fra egentlig», det er sånn der, jeg bare «ja okay, da må jeg bare si det»». Berivans svar kan tolkes som å inneholde en del frustrasjon og misnøye med spørsmålet som blir stilt og det er tydelig at hun har fått spørsmålet før og synes dette er vanskelig. I likhet med mange av de andre informantene, står utseende som en viktig indikator på «hvor man kommer fra» i Berivans tilfelle. Selv om hun identifiserer seg med, og «ønsker å være», norsk, så «ser hun ikke norsk ut», i kontrast til Sera, som beskriver at hun selv ser norsk ut. Når jeg spurte videre om Berivan svarer Midtøsten fordi hun identifiserer seg mer med den etniske kulturen, svarer hun:

Nei, norske kulturen. Jeg gjør jo mye opprør mot den [etniske] kulturen. Jeg mener liksom at «dere kan ikke bare ta med meg-, dere kan ikke bare komme til Norge og så føde meg her, og så forvente at jeg skal kunne den [etniske] kulturen og forholde meg til den når jeg ikke er i [Midtøsten] liksom». (Berivan)

Sitatet over belyser hvordan den norske kulturen anses som nyttig å kunne når konteksten er det norske samfunnet. Dette kan tolkes som en manglende oppfatning av nytten i å bevare den etniske kulturen når man bor i Norge. Berivan beskriver videre en manglende kompetanse i den etniske kulturen: «Så er det sånn når jeg reiser til [Midtøsten], alt er så ukjent for meg». Foreldrene til Berivan forventer imidlertid at hun skal kunne den etniske kulturen. Berivans manglende kompetanse kan tolkes som å ha basis i en manglende følelse av tilhørighet og kan vise til hvorfor Berivan identifiserer seg mer med norsk kultur. Da man ikke trenger den etniske kulturen for å fungere i samfunnet, ligger ofte motivasjonen for å bevare etnisk kultur på bakgrunn av følt tilhørighet. Hun sier «Jeg føler meg i hvert fall ikke hjemme i [Midtøsten]». Dette er et godt eksempel på hvordan de grunnleggende behovene henger sammen. Manglende følelse av autonomi kan påvirke en manglende følelse av tilhørighet da man føler kulturen ikke er i tråd med ens selv. Manglende tilhørighet kan videre føre til et manglende ønske om å utøve kompetanse i den kulturen. Berivans eksempel demonstrerer at det man svarer når noen spør ikke nødvendigvis trenger å ha sammenheng med hvilken kultur man faktisk identifiserer seg med.

Berivan viser en manglende kompetanse i den etniske kulturen og uttrykker at hun ikke er norsk nok til å passe inn i den norske gruppen heller, på tross av sin nasjonale kulturelle kompetanse. Hun uttrykker: «Det er liksom, her er jeg utlending, i [Midtøsten] er jeg på en måte utlending der også [ler]». Hun kan i lys av dette virke noe marginalisert med en diffus akkulturasjonsprofil, hverken tilhørende det ene eller det andre på grunn av en ineffektiv selvpålagt assimilering i den norske kulturen og et opprør mot den etniske kulturen. Det er tydelig at hun har stått i en vanskelig situasjon gjennom ungdomstida. Hun takler imidlertid det hele med latter som en mulig forsvarsmekanisme, men senere kommer det fram at hun sliter med den psykiske helsen, noe vi skal komme tilbake til senere i dette kapitlet.

I denne delen har vi sett at informantenes svar på omgivelsenes spørsmål «hvor kommer du fra egentlig?» ikke alltid er så enkelt å svare på. Mange av dem svarer ulikt om de svarer i samsvar med egen identifikasjon eller forventninger fra spørsmålsstiller, og disse

trenger ikke nødvendigvis å gi en overenstemmelse. Hva informantene svarer, er i stor grad avhengig av hvem som spør og konteksten det spørres i framfor faktisk kulturell identifisering. For en interkulturell elev, kan hvem familie og venner mener at du skal være, ha mye å si for svaret som blir gitt. De neste to delkapitlene vil ta for seg informantenes beskrivelser av påvirkninger fra disse to sosialiseringsfaktorene.

4.2 DILEMMA 2: «HVEM VIL FAMILIEN DIN AT DU SKAL VÆRE?»

Familie blir ofte betraktet som den viktigste sosialiseringsfaktoren i primærsosialiseringen til et individ, altså hvor vi lærer oss hvordan vi skal være før vi tar fatt på samfunnet. Det er ofte her hovedvekten av påvirkning kommer fra før man i senere år får flere relasjoner utenfor hjemmet, noe som i ulik grad kan ta over for familiens påvirkningskraft. Dette kan være påvirkning fra jevnaldrende, skole og andre arenaer. Ofte ønsker man at sekundærsosialiseringen skal bygge på det som allerede ble påbegynt i primærsosialiseringen. Om man erfarer lite samsvar mellom disse to, kan man oppleve identitetsmessige utfordringer. Informantene i denne studien har opplevd nettopp dette. De erfarer én type påvirkning og sosialisering med påfølgende reguleringer i hjemmet, og møter ofte noe annet når de går ut døra.

4.2.1 INFORMANTENES MØTE MED FORELDRENE EKSTERNE

REGULERINGER

Flere av informantene beskriver at med sin norske kompetanse, en nødvendig kompetanse da familien er bosatt i Norge, kan de utfordre familiens reguleringer. Sera er en av dem som tillater seg å utfordre familiens etablerte skikker regelmessig. Hun vet at de er avhengig av henne, så hun kan utfordre reguleringene i større grad nå enn da hun var yngre. Hun vurderer imidlertid hvordan hennes atferd kan bli oppfattet av familien, men bruker alternative strategier for å unngå negative konsekvenser.

[...] om hun [moren til Sera] ble såret eller skuffet av noe jeg gjorde, sa, ikke sant, eller noe som hun så, så vil jeg jo liksom prøve å endre litt på det, uten å endre det. Kanskje endre hvordan hun ser på det [ler]. Kanskje gjemme det litt mer. Jo, kanskje prøve liksom å endre synet deres på hva jeg velger å gjøre. [...]. Hvis de hadde valgt å utestenge meg, så hadde det blitt dumt for deres del uansett. Jeg føler de, nå høres jeg veldig slem ut [ler], men de er mer avhengig av meg akkurat nå enn jeg er av dem, fordi, hvis jeg vil, jeg har kunnskap, jeg har språket, jeg kan liksom flytte ut om det er ønskelig. Men jeg tror kanskje de har mer bruk for en tolk, en sekretær, en alt-jeg-nå-stiller-med. (Sera)

Sitatet over viser hvordan Sera møter eksterne reguleringer fra familie. Hun ønsker ikke å skuffe familien og justerer sin atferd deretter, noe som kan virke som atferd motivert av introjeksjon. Hun beskriver imidlertid hvordan hun heller ønsker å unngå dårlig selvbilde og skuffelse ved å fjerne reguleringen framfor å endre sin egen atferd. I stedet for å endre atferden løfter hun fram at hun kan «gjemme det litt mer». Dette tyder på at atferden ikke er til stede når reguleringene ikke er til stede, noe som er en typisk distinksjon mellom atferd motivert av eksterne reguleringer og atferd basert på introjeksjon. Av den grunn vil reguleringene synes å være nærmere eksternt motiverte framfor basert på introjeksjon. Hun har mulighet til å utfordre disse reguleringene nettopp på grunn av sin nasjonale kompetanse.

Sera får imidlertid dårlig samvittighet overfor familien når hun ikke følger deres verdsett. De norske reguleringsene er en integrert del av hennes selv og hun opplever derfor at hun skuffer familien fordi hun ikke er «etnisk nok». Hun uttrykker: «Jeg føler jeg litt skuffer den [etniske], mine foreldres kultur, så og si hver dag. Mer og mer hver dag. Fordi jeg ikke følger deres vei». Hun svarer videre seg selv og sine framstilte skuffede foreldre: «unnskyld, men det er ikke meg». Hun beskriver her en manglende tilhørighet til den etniske kultur. Sera beskriver i tillegg en manglende kulturell kompetanse: «Sånn jeg vet ikke hvorfor jeg faster. Hvorfor drar folk på pilegrimsreise? Jeg vet egentlig ikke. Hva er hijaben et symbol på? Sånn jeg har faktisk ikke peiling». Utsagnet demonstrerer en manglende grunnleggende etnisk kompetanse. Hva som er grunnen til dette er vanskelig å fastslå. Det kan være foreldrene som ikke har tilfredsstillt kompetansebehovet, eller hennes sterke nasjonale identifisering som er grunnen. Basert på sitatet over kan vi tolke den manglende etniske kompetanse som å ha basis i manglende tilhørighet og dermed en manglende nytteverdi. Om Sera ikke føler tilhørighet til sin etniske kultur, hvorfor skal hun lære seg den? Om man ikke tilhører en annen kultur enn den i storsamfunnet, er det heller ikke nødvendig med kompetanse i den kulturen. Det er tilhørighet som eventuelt gir nytteverdi, og er ofte grunnen til at man utvikler en kompetanse i en bestemt kultur, noe vi så i Berivans tilfelle også. Om man ikke føler tilhørighet til en kultur, og dette ikke er en kultur man må kunne for å fungere i storsamfunnet, er det liten sannsynlighet for at denne kulturen blir internalisert i ens selv.

Berivan avviker også fra den etniske kulturelle kompetansen. Årsaken til dette synes å ligge i en del frustrasjon og aggresjon rettet mot hennes etniske kultur og det som forventes av henne fra familien. Hun beskriver et negativt kulturbilde: «den [etniske] kulturen er ikke en så bra kultur [...]. Det er jo mye negativt i kulturen». Her eksemplifiserer hun kulturelle trekk som giftemål, grensesetting for gutter og jenter, samt generelle forventninger til henne. Hun beskriver blant annet hvordan det ligger ulike forventninger til henne og etniske gutter, samt henne og nasjonale jevnaldrende jenter. Hun sammenlikner seg selv i stor grad med andre:

Får jo ikke gjøre så mye som, jeg får ikke gjøre ting som norske jenter gjør. [...]. Oppleve sitt første kyss, vær med gutter, dra på fest, dra ut med venner [streng oppramsing]. Det er liksom sånn ... begrenset. [...] Det er sånn, mamma tenker sånn «får du deg kjæreste, så vil det føre til sex», og ja, man vil jo ikke at dattera si skal miste jomfrudommen, for de mener liksom at jomfruhinna finnes. Altså, de mener at man blir en skam om det skjer. (Berivan)

Sitatet over viser tydelig Berivans frustrasjon overfor eksterne reguleringer knyttet til festing, kjæresterier og skam hun møter i sin etniske kultur. Hun sammenlikner egen grad av selvbestemmelse med nasjonale jenters grad av selvbestemmelse hvor hun videre uttrykker misnøye. Misnøyen kommer av at hun anser seg selv som norsk jente, men blir ikke ansett som norsk av sine foreldre. Misnøyen kan tolkes som en indikasjon på at foreldrenes etniske reguleringer er i svært liten grad internalisert i selvet, hun ser ikke på dem som riktige, nyttige eller nødvendige.

Sera er også bevisst en typisk kulturell kjønnsforskjell mellom etniske gutter og etniske jenter. Hun belyser imidlertid ikke mangel på tilfredstillelse av autonomibehovet i denne sammenhengen da hennes foreldre for eksempel ikke skiller mellom henne og broren. «De har jo klart å adoptere det [norske verdier], fordi i norsk kultur så gjør de jo ikke det [skiller gutter og jenter]. Men det er fortsatt litt sånn ... klare ... det er jo [etnisk] kultur

som gjelder. Hovedsakelig». Sera sine foreldre har internalisert noen trekk fra norsk kultur og Sera kan dermed synes å oppleve mindre kulturavstand mellom sin bikulturalitet og foreldrenes kultur. Berivan opplever på den andre siden en stor kulturavstand mellom sine to kulturer. Dette har resultert i at hun opplever en større kulturavstand i henhold til sin egen bikulturalitet. Hun beskriver en frustrasjon med tanke på avstanden.

Berivan føler seg norsk og ønsker å gjøre som andre norske jenter, noe hun ikke får lov til. Det hun beskriver belyser at det generelt er mer eksterne reguleringer for jenter i hennes etniske kultur sammenliknet med etniske gutter og nasjonale jenter. Dette kan være eksterne reguleringer som innetid, hvordan man får kle seg og hvem man kan være sammen med. Da hun opplever lite selvbestemmelse rundt de eksterne reguleringene, blir følelse av tilhørighet svært viktig. Om man ikke har tilstrekkelig med tilhørighet, blir det vanskelig å se nytten eller vitsen med å følge reguleringene. Noen av beskrivelsene hennes kan til og med assosieres med amotivasjon, eller manglende motivasjon, da det uttrykkes både manglende tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ved eksternt motiverte reguleringer med liten internalisering tar man atferdsvalg for å unngå straff og øke sannsynligheten for belønning. Berivan tar andre valg³ for å unngå eksternt straff, noe som indikerer en enda svakere internalisering av hennes etniske reguleringer.

Gizem beskriver også en kjønnsforskjell i sin etniske kultur. Dette virker imidlertid ikke som noe hun har problemer med da hun trolig føler en sterkere tilhørighet til den etniske kulturen sammenliknet med Berivan. Hun beskriver forventninger knyttet til giftemål:

Om han for eksempel er i Danmark da, så må jeg flytte til Danmark. Fordi det er jentene som flytter dit mennene er. Med mindre det skulle være noe annet da. Men vanligvis er det oss jentene som flytter over. Og det synes jeg egentlig er ganske rart og kjip kulturell greie. (Gizem)

Her uttrykker Gizem en misnøye med hva som forventes av henne i den etniske kulturen. Jeg spør videre: «Ja, for du føler du må følge det?» og hun svarer: «Ja, jeg må jo det». Dette på tross av at hun ikke ønsker dette. «Jeg har ikke lyst til å flytte», slik hun sier. Selv om Gizem ikke liker disse reguleringene, følger hun dem da hun føler sterk tilhørighet og anser reguleringene som viktige for sin identifisering. Gizem beskriver en sterkere internalisering av de etniske reguleringene sammenliknet med Berivan. Gizem internaliserer reguleringene selv ved manglende autonomi da hun føler en sterk tilhørighet til sin etniske kultur. Dette belyser hvordan en sterk tilhørighet kan ta over for en manglende autonomi i internaliseringsprosessen. Vi skal nå se videre på andre informanter som valgte å internalisere foreldrenes eksterne reguleringer.

4.2.2 INFORMANTENES SVAR MED INTEGRERTE REGULERINGER

Som eldstedatter måtte Neylan både ta ansvar som språkoversetter, og som kulturoversetter mellom foreldrenes kultur og samfunnet forøvrig igjennom oppveksten: «Jeg måtte være den som lærte dem det samtidig som jeg lærte meg det. Det er et stort press». Nå som broren også er blitt ungdom, opererer hun som kulturoversetter mellom han og foreldrene deres også:

Sånn, lillebroren min fikk gjøre mange [leende] ting som jeg ikke fikk lov til å gjøre når jeg vokste opp, fordi de visste ikke det her når jeg vokste opp. Når han vokste opp så var jeg

³ Valg vi ikke kan gå inn på av etiske grunner.

gammel nok til å forklare dem ting. [...] det er jo ting som jeg ikke fikk gjort når jeg var yngre, det er mer sånn, de – visste – det – ikke. [...] Så det er forskjeller. Ting jeg ikke fikk gjort ... som han gjør nå. (Neylan)

Neylan har en sterk etnisk identitet hvor hun følger foreldrene sin kultur i større grad enn den norske. Det som er interessant her er at Neylan identifiserer seg med reguleringene på tross av lite autonomi. Det kan se ut til at hun må ha en sterk tilhørighet og en sterk kulturell kompetanse da hun tar inn disse reguleringene. Hun er svært forståelsesfull overfor sine foreldre og respekterer dem høyt, en verdi som kan tolkes som internalisert i selvet. Sitatet over viser hvordan Neylan forstår hvorfor foreldrene har reglene, hun identifiserer dem som viktige. Hun velger derfor å følge «deres regler» selv om de ikke er basert på selvbestemmelse. At atferden hennes er basert på integrerte reguleringer bekreftes også i andre deler av intervjuet.

Neylan er imidlertid bestemt på å ta egne valg og ikke bli påvirket av andre. Dette demonstrerer hvordan man kan være påvirket av eksterne reguleringer, men at disse reguleringene er internalisert i selvet i så stor grad at atferden virker som motivert av intrinsiske reguleringer, altså en autentisk og selvbestemt indre motivasjon. Kulturen bli en del av personen og atferden kan da oppleves som å komme fra en selv. Dette kan tolkes som at den etniske siden er godt integrert i selvet. Hun opplever ikke reguleringene som mangel av selvbestemmelse da hun har integrert dem i sitt selv på bakgrunn av tilhørighet og kompetanse.

Hvor Neylan fokuserer på at hun ikke bli påvirket og heller tar valg i skyggen av selvbestemmelse, snakker Maryan på den andre siden åpent om hvordan hun blir påvirket av de rundt seg.

De [familien] har vel hatt den største hovedpåvirkningen, hovedpåvirkningskraften. Mer enn venner. Måten jeg generelt er, altså ... [pause] religion, tanker, men jeg liker også å tro at jeg har funnet fram til mye av tingene, men jeg vet jo at det er underbevisst de som har påvirket [...]. Det er litt vanskelig. Jeg vil si at alle er en bit av mitt sanne jeg. De er flere komponenter som til slutt blir en helhet. Også er det meg. Altså litt innflytelse fra venner, foreldre, andre ting. Så jeg vil ikke si at noe er mer meg [trykk]. (Maryan)

Maryan uttrykker i sitatet over at hun «liker å tro» at hun har kommet fram til identitetsmarkørene på egen hånd. Dette tilsier at markørene anses som en såpass integrert del av hennes selv hvor det blir vanskelig å differensiere om det er kommet fra henne selv eller andre, slik som Neylan. Maryan poengterer imidlertid at hun blir påvirket, men har vanskelig med å skille hva som er nasjonal påvirkning, foreldrenes påvirkning, venners påvirkning og annen påvirkning. Hun uttrykte også flere ganger under samtalen at identiteten hennes ikke er noe bevisst for henne. Dette bekrefter igjen at hun i stor grad har integrert de etniske reguleringene i sitt selv, sammen med nasjonale reguleringer. «Det bare skjer av seg selv», som hun sier. Hennes atferd er derfor motivert av integrerte reguleringer, i likhet med Neylan, selv om disse to jentene har noe ulik oppfatning av påvirkningen til reguleringene. Maryan er bevisst hun blir påvirket av foreldrene, Neylan sier at foreldrene ikke påvirker henne. Dette belyser ulik forståelse av egen identitet.

Maryan beskriver videre at ulike komponenter blir den helhet som er henne, et eksempel på god bikulturell integrering i selvet. Hun beskriver også en type automatikk i det hele som bekrefter en sterk bikulturell identitetsintegrering:

Det bare skjer av seg selv, det er ganske naturlig. Det er ikke noe jeg tenker så mye over. [...] Jeg kan si at jeg er glad for det. Jeg synes at nå ... jeg føler at jeg har fått med meg det positive fra begge, og nesten, jeg vil ikke si velge bort, men sånn klart å ikke ta til meg det negative. (Maryan)

Sitatet over belyser Maryans naturlige påvirkning. At bikulturalitet har blitt en naturlig del av hennes identitet og hverdag kan igjen tolkes som at både de nasjonale og etniske reguleringene har fått en integrert del i hennes selv. Hun integrerer både påvirkninger fra hjemmet og utenfor hjemmet til en helhetlig bikulturell identitet. Dette skiller henne fra Neylan som i stor grad har internalisert etniske reguleringer fra hjemmet framfor nasjonale. Begge har imidlertid internalisert mange av foreldrenes etniske reguleringer selv om de har en ulik tilnærming til de nasjonale reguleringene.

I denne delen, «*Hvem vil familien dine at du skal være?*», har vi sett at hva man lærer i hjemmet ikke alltid trenger å være det samme som man møter utenfor hjemmet, spesielt om foreldrene har en annen landbakgrunn. De interkulturelle elevenes identiteter har uten tvil blitt påvirket av deres familie og deres bakgrunn, enten påvirket dem til å nærme seg familien eller påvirket dem til å vike i fra. Over har vi både sett eksempler på at strenge reguleringer blir internalisert i selvet, men også hvordan strenge reguleringer og mangel på autonomi kan føre til at ungdommen viker i fra primærsosialiseringen og familien sine reguleringer. Familiepåvirkning har uansett satt sine spor. Vi har også sett at autonomibehovet og internaliseringsprosessen ikke er gitt å henge sammen, men at internaliseringsprosessen også er avhengig av tilfredsstillelse av de andre behovene: tilhørighet og kompetanse.

4.3 DILEMMA 3: «HVEM VIL VENNENE DINE AT DU SKAL VÆRE?»

Vennegjeng og forhold til jevnaldrende har mye å si når man skal etablere og forstå egen identitet. Dette gjelder spesielt i ungdomstida. Her kan ungdommen få etablert sikring av egen identitet ved hjelp av en base for utprøving og en plattform hvor andre jevnaldrende enten godtar eller avslår identitetsmarkørene. Den sosiale plattformen for identitetsbygging kan således skape trygghet så vel som usikkerhet rundt egen identitet. De interkulturelle elevene beskriver ulike forhold til sine jevnaldrende, både annen interkulturell ungdom og nasjonal ungdom. De fleste av informantene beskriver tilhørighet til begge vennegrupper. Erfaringene går på trygghet, men også usikkerhet. Denne delen vil utforske noen av problemstillingene de løfter fram både i møtet med norsk festkultur, samt sammen med annen interkulturell ungdom.

4.3.1 NORSK FESTKULTUR

De interkulturelle elevene er i alderen 17-18 år, hvor festing og alkohol er en vanlig begivenhet i nasjonal ungdomskultur. Mange av de muslimske informantene tar opp denne tematikken på eget initiativ i løpet av intervjuet. Festkultur virker som en av de få helt konkrete kulturforskjellene de kjenner på da de er i alderen de er i. Dette kan problematisere tilhørighet i en nasjonal vennegjeng. Gizem bemerker blant annet hvordan valg om å holde seg unna alkohol, påvirker hennes plass i den nasjonale vennegjengen.

Nei, jeg drikker ikke. Så da på en måte holder jeg meg unna det da. Da blir jeg litt utenfor der, men da tenker jeg «da kan jeg bare passe inn i den andre gjengen» når de ikke gjør

noe sånt. Så da går jeg mest [med] den [etniske] gjengen, de vennene mine der. Så jeg prøver å ikke bli så mye påvirket på det norske. Og prøver å holde mine egne verdier. (Gizem)

Sitatet over belyser hvordan Gizem møter vennenes drikkekultur. Hun er bevisst hvordan hun lever i et norsk samfunn og at hun aktivt må gå inn for å holde på de etniske verdiene, «mine egne verdier» som hun sier. Sitatet kan tolkes som om hun føler de etniske verdiene blir truet når hun møter mange nasjonale påvirkninger. Med ulike vennegjenger får hun mulighet til å veksle mellom gruppene for å unngå press i forhold til å passe inn i den norske gjengen. Det hun sier kan dermed tolkes som at hun har en bikulturell identitet med en sterk etnisk tilhørighet. Hun beskriver videre et konkret eksempel hvor hun måtte håndtere dette:

[...] det var her om dagen jeg ble invitert til en bursdagsfest, og da sa jeg i fra til mamma om at jeg er invitert til bursdag den og den datoen og den og den tiden. Så det første hun spurte om var «er det alkohol der?», så sa jeg «ja, men jeg skal ikke drikke det», så sa hun sånn «nei, det kan du ikke fordi hvis de drikker og sånn, så blir det kjedelig for din del. Er du sikkert på at du vil dette?». [...] jeg spurte den ene norske venninna mi da om «hva synes du om det her?» Hun bare «det kan være kjedelig for din del at du bare sitte der med alle vi andre drikker og sånn», så sa jeg «da er det ikke noe vits i at jeg kommer da». (Gizem)

Sitatet over viser hvordan Gizem forhørte seg både med familie og venner om hvordan hun skulle håndtere en bursdagsfest med alkohol. Sitatet over viser hvordan noen situasjoner kan bli «for norske» hvor det ikke er aktuelt med en identitetsmessig veksling som Gizem vanligvis foretar seg. Her ser hun ikke nytten av å delta på bursdagsfesten. Sitatet er et godt eksempel på hennes bikulturelle identitetsintegrering hvor hun forhører seg både med de etniske og de nasjonale før hun foretar et atferdsvalg. Hun beskriver videre veksling som en vanligvis god strategi for å håndtere sin bikulturelle situasjon. Denne vekslingen kan imidlertid skape utfordringer da hun «alltid gjør noe feil» i henhold til den kulturen hun deltar i på det tidspunktet:

[...] for eksempel når jeg er med norske folk, så tenker jeg på en måte på det [etniske], «nei, du kan ikke gå på fest, du er [en etnisk borger], en muslim, du kan ikke gjøre sånn», mens på den [etniske] siden så tenker jeg sånn «men hvorfor kan jeg ikke gjøre sånn? Hva er konsekvensene?». Så det blir på en måte den utfordringen for min del. (Gizem)

Utsagnet over illustrerer en utfordring med blandet identitet og en vekslende atferd. Gizem har alltid med seg begge kulturene da de er blandet i hennes identitet, men må jobbe med å nedtone den ene siden i en gitt kontekst. Denne strategien for bikulturell identitetsintegrering gjør det vanskelig å «slippe» den kulturelle identiteten som ligger latent i den spesifikke situasjonen. Dette demonstrerer spenningen imellom en vekslende atferd med en mer blandet bikulturelle identitetsintegrering. Den norske siden er med henne selv i situasjoner hvor hun opptrer etnisk, og motsatt. Hun beskriver videre sin utfordrende veksling på denne måten:

Men jeg føler på en måte at jeg ikke er en ekte norsk eller en ekte [etnisk borger], fordi det, det er alltid et kultur møte uansett hvem jeg er med. For eksempel om jeg er med norske da, kan jeg på en måte ikke være ute så lenge som de pleier å være. Jeg må på en måte passe på at, jeg har innetid klokka 10, da må jeg være inne. [De etniske], mamma forventer at jeg skal følge meg til den regelen, mens de norske, de synes det bli litt rart at jeg må inn til klokka 10 når de selv ikke har den regelen. (Gizem)

I sitatet beskriver Gizem hvordan det er å være annerledes i vennegjengen, at hun aldri er «helt norsk» eller «helt etnisk» når hun deltar i de ulike gruppene nettopp fordi hun har en blandet identitet. Selv om hun veksler og i stor grad følger den norske kulturen når hun er med de nasjonale vennene sine, ligger det utfordringer med tanke på at hun har visse kulturelle regler som «innetid» hun må forholde seg til selv om hun er tilsynelatende «norsk» i den situasjonen. Hun får dermed ikke mulighet til å være «helt norsk».

4.3.2 ANNEN INTERKULTURELL UNGDOM

Det at de nasjonale vennene kan oppleve uvante regler som «rare» er noe andre informanter også pratet om. Dette kan legge et press på den interkulturelle eleven hvor det blir et større fokus på at man er annerledes med andre regler enn hva de nasjonale jevnaldrende er vant med. Denne problematikken blir enklere når man er sammen med annen ungdom med utenlandske foreldre, noe som Maryan bemerker som svært viktig for hennes identitetsutvikling. Ungdommene i «den interkulturelle gjengen» opplever eksterne reguleringer fra ulike hold, og ønsker derfor ikke å stille slike forventninger til hverandre. Maryan beskriver det som at hun har kunnet «skru av» det presset som hun må håndtere hver dag nettopp fordi de andre ungdommene forstår situasjonen og det kontinuerlige krysspresset fra venner og familie. Dette har ført til at Maryan i ettertid har blitt mer egenartet da hun ikke nødvendigvis følte så sterkt press på å passe inn med nasjonal ungdom. Hun beskriver det som at «vi passet ikke inn, sammen».

For eksempel, jeg merker at når jeg var yngre så var jeg med ungdom fra andre land, så var det liksom litt mer rom for å være ... sånn jeg følte ikke behovet for å passe inn på samme måte som jeg gjorde med mine bare norske venner. [...] en gruppe med andre liknende ungdom, som [man] har kunnet henvendt seg til, hengt med, funnet på ting med. Så jeg har alltid liksom kunnet skrudd av presset [latter], hvis det gir mening? (Maryan)

Maryan beskriver her at hun fant støtte i annen interkulturell ungdom. Ungdommene var kanskje vant med mye press og valgte derfor å ikke legge press på hverandre. Maryan beskriver også hvordan denne vennegjengen ble en støtte i de situasjonene hvor hun følte seg utenfor eller annerledes. Dette kan tolkes som at denne vennegjengen tillot Maryan å være annerledes, eller retttere sagt, tillot henne å være etnisk. Hun har derfor kunnet kombinert sine to kulturer i sitt selv uten å føle press på å være «mer norsk» enn hun følte for selv. Sera, på den andre siden, beskriver det interkulturelle støtteapparatet som Maryan presenterte på en annen måte:

Jeg foretrekker å henge med nordmenn da. Det er liksom, jeg føler jeg kjenner meg mer igjen i den kulturen enn i mine foreldres kultur. Den norske kulturen er liksom mer inkluderende og åpen kanskje, mens utlendinger blir liksom mer fokusert på å være samlet fordi det er et fåtall av dem. Da er de liksom sånn «å, vi må holde sammen». (Sera)

Sitatet over demonstrerer hvordan Sera føler en sterkere identifisering og tilhørighet til sin norske side og føler derfor hun har mer til felles med nasjonale jevnaldrende. Dette kan tolkes som at det hun har til felles med annen interkulturell ungdom, er kun det faktum at de er interkulturell ungdom. Dette virker tilsynelatende ikke som nok for at Sera skal føle en tilhørighet i gruppen. Det norske kan dermed tolkes som en integrert del av selvet hennes i større grad enn det etniske og hun foretrekker derfor å være med norske venner.

Det at de nasjonale vennene til Sera ser på henne som fullstendig norsk, gjør det imidlertid vanskelig for dem å forstå at hun faktisk møter et ulikt verdsett hjemme. Dette kan være

fordi vennene ikke ser dette verdisettet i Sera når de er sammen. Hun må allikevel respektere dette verdisettet, selv om hun ikke anser det som sitt eget. Følgende sitat eksemplifiserer dette godt:

Mens mine norske venner, det blir sånn «kom ut, drikk» ikke sant. Og mine foreldre hater [trykk] alkohol, alt som har med alkohol å gjøre. Så det er jo kanskje litt sånn, forskjellige verdier da. Og siden mine norske venner ser på meg som norsk, så blir det litt sånn ... «du er jo norsk, hva stopper deg nå?» (Sera)

Sera beskriver her ulike forventinger fra foreldre og jevnaldrende. Dette demonstrerer det å stå imellom kulturer. Hun får «hvorfor-spørsmålet» Maryan beskrev hun slapp unna ved å ha en vennekrets bestående av annen interkulturell ungdom. Sera må forklare seg til begge sider av krysspresset, noe Maryan beskriver at hun ikke trenger å gjøre. Om noen i den interkulturelle gjengen ikke kan bli med på noe, beskriver Maryan deres reaksjon som «det var kjipt, men vi skjønner». Hun sier:

[...] de trenger liksom ikke å forklare meg hvorfor de ikke kan visse ting. Jeg skjønner at det er litt kulturkrasj. Og veldig ofte kan man jo oppleve, spesielt utenforstående folk som ikke har en del av den kulturen, kan være litt sånn «hæ, det er jo den mest normale tingen. Hvorfor kan ikke du være med på bursdag?». Det er sånn, jeg presser aldri på den. Det er litt sånn «ja, det var kjipt». (Maryan)

Sitatet over demonstrerer hvordan de interkulturelle ungdommene ikke trenger å «forklare seg», eller forklare foreldrenes kultur, overfor annen interkulturell ungdom. Fokuset ligger på forståelse og å minske det allerede utbredte presset. Utenforstående eller nasjonale jevnaldrende på den andre siden, kan oppleve reguleringer som å ikke dra på bursdagsfeiring som rare da de ikke trenger å følge reguleringene selv. Derfor kan den interkulturelle ungdommen bli nødt til å forklare seg til nasjonale jevnaldrende, slik Sera beskriver.

Effia uttrykker også hvordan annen interkulturell ungdom har hjulpet henne i oppveksten. Hun beskriver at dette har hjulpet henne å «finne seg selv» framfor å ønske å være som alle andre, å strekke seg etter noe som ikke er henne.

Fordi sånn, jeg har vokst opp med mange utlendinger, [...], så føler jeg det hjalp å se andre som deg selv, det gjorde det lettere å finne seg selv. Det var aldri, jeg føler det hadde vært vanskeligere om jeg ikke hadde hatt noen andre utenlandske venner. Da hadde jeg kanskje følt sånn «åh, jeg skulle ønske jeg var som alle andre» [...]. Det å ha folk som er som deg har liksom gjort det lettere, føler jeg. (Effia)

Effias utsagn viser til hvordan oppveksten har vært lettere sammen med andre barn og unge i lik situasjon som henne selv, barn og unge som har vokst opp mellom kulturer med identitet som litt norsk og litt «noe annet». Neylan beskriver også sitt forhold til interkulturelle jevnaldrende. Hun beskriver imidlertid en forskjell på hvordan hun selv håndterer sin interkulturelle situasjon og hvordan vennene håndterer dette. Neylan sier at vennene hennes, som også er interkulturelle, ikke har like streng familie, så de kan tillate seg å drikke, feste og, rett og slett, være mer «norsk» enn henne.

[...] mange av folket som jeg er med som er tokulturelle, de er ikke like ... familien deres er ikke like ... i den kulturen som de kom fra. Så mange av vennene mine er sånn ... selv om de har to kulturer, så er de sånn, de fester, de er ute og drikker fordi de har ikke den der

oppdragelsesstilen, den der som er, akkurat som hjemme [i Midtøsten], som jeg har vokst opp med, akkurat som mamma og pappa vokste opp. (Neylan)

I sitatet over beskriver Neylan noe som kan tolkes som en kulturavstand mellom henne selv og annen interkulturell ungdom da de virker tilsynelatende «mer norske» enn henne. Neylan sine beskrivelser av forholdet til annen interkulturell ungdom skiller seg dermed ut sammenliknet med de andres beskrivelser. Dette kan være fordi de andre i større grad har integrert den norske siden og derfor har større sannsynlighet for å ønske «den norske erfaringen [«opplevelse» fra engelsk], du vet, det der ute og feste, drikke med venner» som hun sier. Grad av internalisering kan dermed slå ut som en erfart kulturavstand mellom informanten selv og annen interkulturell ungdom. Dette beskrev Sera også, men motsatt vei sammenliknet med Neylan.

I denne delen har vi sett at informantene beskrev ulike forhold til sine interkulturelle jevnaldrende og sine nasjonale jevnaldrende. Noen beskrev hvordan de følte seg annerledes i en norsk vennegjeng, andre beskrev hvordan de følte seg hjemme med nasjonale venner og utenfor med annen interkulturell ungdom. Noen beskrev hvordan de følte seg hjemme med annen interkulturelle ungdom, andre beskrev hvordan de følte seg annerledes og ikke «nok» uansett hvem vennene deres var. Informantene gjengav dermed alt fra en liten til en større kulturavstand mellom seg selv og vennegruppene sine avhengig av grad av internalisering av sine to kulturer. Deres beskrivelser bør sees i sammenheng med generelle identifikasjoner og tilhørighet betraktet i første del av dette kapittelet. Beskrivelsene må også sees i sammenheng med familiens forventninger da disse ofte kan stå i konflikt med den nasjonale ungdomskulturen. Når man står mellom ulike forventninger fra venner og familie, blir det vanskelig å tilfredsstille alles ønsker. Flere av informantene belyste frykten for å sette familien i et dårlig lys som en sterk motivasjon for sin atferd. Neste del vil betrakte dette dilemmaet.

4.4 DILEMMA 4: Å GJØRE FAMILIEN STOLT

Mange av informantene beskriver i løpet av samtalen hvor viktig det er for dem å ikke skuffe familien med å oppføre seg «dårlig», eller i overført betydning, ikke «etnisk nok». Dette blir beskrevet som en vanskelig utfordring da de interkulturelle elevene nettopp både er etniske og norske. Her er det ikke nødvendigvis snakk om å skuffe kjernefamilien, men spesielt «folket» og familien i hjemlandet. De interkulturelle elevene ønsker ikke å krenke familiens ære og beskriver oppførsel deretter, ofte med en nedtoning av det norske. Dette kan se ut som atferd motivert av introjekter som skam, frykt for å miste selvfølelse og dårlig samvittighet overfor familien. I denne delen skal vi se på om det er så enkelt. Neylan beskriver dilemmaet på denne måten:

[...] jeg er bare ikke samme personen som jeg er der som når jeg er her. Her [i Norge] er jeg mer sånn ... jeg bryr [trykk] meg egentlig ikke hva folk sier, og hva de tenker om meg, men der [i Midtøsten] ... da er det en veldig stor greie. Da må [trykk] du bry deg. Da lever du på hva folk sier på en måte. (Neylan)

Neylan sier her at hun «må» bry seg om hva folk sier, at dette er svært viktig i foreldrenes kultur. Hun sier «Du lever for andre [...] For når du er i [Midtøsten], så angår det ikke bare deg, det angår familien din». Neylan beskriver dermed egen atferd som i tråd med hva som er akseptert i foreldrenes hjemland. En annen informant, som ikke er veldig positiv til disse reguleringsreguleringene, er Sera. Hun uttrykker med frustrasjon:

[...] du skal svare til alle [trykk] sine forventinger. Det føles litt sånn de lever for andre da istedenfor å leve for seg selv, noe som kan være skikkelig irriterende. Så hvis jeg sier noe så kan mamma og pappa være sånn «ikke si det igjen ...» Men sånn, jeg er vokst opp med at du lever for dine egne tanker, gjør det du vil, ikke at du gjør det andre vil at du skal gjøre. [...] De [etniske borgerne] er veldig, hva skal jeg si, at når du gjør noe, så spres ryktet fort, og igjen, de bryr seg veldig mye om ryktet sitt. [...] sånn hvis noen ser meg og jeg gjør noe dumt, si jeg har en alkoholflaske i hånda, eller en gutt ved siden av meg eller noe, da kommer de garantert til å si det til folk, enten at «[Sera] er en hore, eller så er hun en alkoholiker», «hun selger seg selv» ikke sant. Og da går det ut over-, det går jo ikke mer utover meg, for hvem, det er ingen som vet hvem [Sera] er. Men det er sånn, «foreldrene til [Sera]», de vet hvem dem er. [...]. Så ja, for deres del [ler] kan jeg oppføre meg litt mer som de vil. Men for min egen del ... (Sera)

Sera beskriver her at hun kan «oppføre seg» for foreldrenes del, men at dette ikke er basert på identifikasjon. Beskrivelsene kan tolkes som atferd motivert av introjeksjon. Hun kan følge reguleringene for at foreldrene ikke skal bli satt i dårlig lys på bakgrunn av hennes «norske oppførsel». Neylan sitt sitat under kan også betraktes som samme type introjeksjon:

Jeg har sånne standarder jeg har satt til meg selv. Fordi jeg har sett hvordan disse standardene har blitt satt til andre som er rundt meg, som ... i den andre kulturen. [...]. Så de har noen forventninger av meg, familien i [Midtøsten]. De forventer at jeg skal sitte på en ordentlig måte, oppføre meg, si det rette, fordi de er veldig kulturelle. [...]. Og da føler jeg også et sånn press. Fordi jeg gjør noe dårlig, fordi i deres øyne er det mine foreldre sin oppdragelse som ikke var bra nok. Derfor setter jeg noen standarder til meg selv. For å ... ikke liksom ... Det er ikke mer foreldrene, det er mer sånn folk i hjemlandet jeg prøver liksom å vise meg fram til. (Neylan)

I sitatet over beskriver Neylan hvordan hun følger visse standarder for at ikke foreldrenes oppdragelse skal bli sett ned på av andre i Midtøsten. Slike «standarder», eller kulturelle og identitetsmessige retningslinjer, kan også sies å skape noe stabilt i den ellers flytende bikulturaliteten. Forskjellen på Sera og Neylan er at Neylan stort sett følger disse reguleringene og kan defineres som å befinne seg et sted mellom introjeksjon og identifikasjon i disse beskrivelsene. Hun ønsker å tilfredsstille familiens forventninger da «de er veldig kulturelle». Forventningene hun setter til seg selv kan da tolkes som å ha basis i introjeksjon, men mye av det hun sier kan heller lene mot at de etniske reguleringene har blitt integrert i selvet i den grad at hun er overbevist om at disse er de riktige moralene. Det er der motivasjonen ligger.

Gizem identifiserer seg også i stor grad med de etniske eksterne reguleringene om å bry seg om hva andre tenker om henne. Hun beskriver ikke noe problem med å tenke på familiens ære og ryktet sitt:

Så de norske er, hva kan jeg si, litt mer friere, mens vi har litt mer sånn disiplin, «du må være hjemme den tiden». [...] det går på en måte ikke bare utover meg, fordi om jeg kommer for seint så tenker mamma «om du kommer for seint så kommer folket [trykk] til å misforstå hvorfor du er ute så-så seint». Fordi det er alltid, [etniske]-tanken er «hva vil folk si?». Ære er skikkelig viktig i min kultur. Så jeg må passe på mye med det og ikke få opp ... stygge rykter om meg da. (Gizem)

I sitatet beskriver Gizem den norske kulturen som «friere» da det ikke er, i like stor grad, forventet at man skal tenke på «hva vil folk si?». Gizem beskriver at hun følger denne

disiplinen og svarer derfor med akseptert oppførsel. Disse reguleringene har i hennes tilfelle motivert atferd i retning av foreldrenes kultur. I Sera sitt tilfelle, motiverer reguleringene det motsatte:

Jeg vil si den norske [som hennes kulturelle identifisering]. Fordi, jeg føler norske kulturen er mer åpen. Sånn, de er ikke så strenge, hvis du skjønner. Det er sånn «okay, bare vær deg selv egentlig», det er sånn «så lenge du er glad, så er det nok». (Sera)

Det Sera sier belyser hvordan internaliseringsprosessen er avhengig av tilfredsstillende av de tre behovene. Hun opplever mer autonomi i den norske kulturen da den er «friere». Det er i den norske kulturen «hun får være seg selv», noe som fører til en videre identifisering og tilhørighet med den kulturen. De eksterne reguleringene som i utgangspunktet ønsker å skape tilhørighet og en identifisering til den etniske kulturen, kan tolkes som å virke mot sin hensikt og resulterte i at hun mangler tilfredsstillende av autonomibehovet og gir derfor avkall på reguleringene.

Amina reagerer litt på samme måte som Sera på de eksterne reguleringene og forventningene om å ikke sette familien i et dårlig lys. Amina identifiserer seg mer med norsk kultur nettopp fordi hun har det mer fritt og ikke trenger å «leve i forhold til folk». Det å leve i forhold til folk og å risikere å krenke familiens ære, eller føre skam over familien, kan sies å forårsake at hennes norske identitet i større grad er integrert i hennes identitet. Dette på grunn av den norske «friheten» slik hun sier.

I den norske kulturen så føler jeg at det er meg selv liksom. Fordi jeg har det mer fritt i den norske kulturen, jeg får være sammen med hvem jeg vil, hatt på meg hva jeg vil, så det er på en måte, jeg er meg selv i den norske kulturen, men i den [etniske] kulturen kan jeg ikke si at jeg er meg selv, for der må jeg på en måte leve i forhold til folk. For at folk ikke skal få dårlig syn på meg. Og når jeg får dårlig syn på meg, får også foreldrene mine dårlig syn. (Amina)

Amina beskriver slik som Sera at hun får mulighet til å være seg selv i den norske kulturen. Dette er på grunn av de etniske eksterne reguleringene man må følge, selv om man ikke føler en identifisering med dem. Amina beskriver at hun ikke er seg selv da hun må oppføre seg på en spesifikk måte som ikke samsvarer med hennes egen identitet. Atferden blir dermed oppfattet som ikke å ha basis i henne selv da reguleringene og motivasjonen er i manglende grad internalisert i selvet. Dette gjelder både Sera og Amina sine erfaringer. Foreldrene deres responderer imidlertid ulikt på døtrene sine manglende identifisering med de eksterne reguleringene. Sera uttrykker at foreldrene hennes ikke har så mye imot hennes norske identifisering da de i stor grad har internalisert norske reguleringer selv. Amina beskriver sitt tilfelle slik:

[...] pappa synes også det er greit at jeg sier jeg er norsk, men faren min er sånn skikkelig glad i kulturen sin så han prøver liksom å påvirke oss til også å elske kulturen [ler]. [...]. Men han sier også selvfølgelig at «du må ikke tenke så mye på kulturen vår og sånn, men jeg vil jo gjerne at du skal lære deg mer om kulturen vår og prøve å liksom ... like den». [ler]. [...] For jeg selv kjenner ikke kulturen min så mye selv, for jeg er jo født og oppvokst i Norge, så ... [...]. Så derfor er det sånn at mamma skjønner meg godt, men pappa er sånn, «Nei, du må tenke på kulturen vår» og jeg er jo ikke så særlig glad i kulturen vår. Det er jo fordi det er mye forskjellsbehandling mellom guttene og jentene, synes jeg da. Men selvfølgelig, siden jeg bor i Norge, så har jeg ikke så mye av det presset, men når jeg er i [Midtøsten] så har jeg det presset. (Amina)

I sitatet beskriver Amina en manglende tilfredsstillelse av kompetanse ved at hun ikke kan så mye om den etniske kulturen. Dette fører trolig videre til manglende tilhørighet til den etniske kulturen. Faren hennes prøver imidlertid å utvikle hennes kulturelle kompetanse i håp om at hun skal etablere tilhørighet, eller rettere sagt, «like den» slik hun sier selv. Hun identifiserer seg mest med norsk kultur, noe som også er greit for foreldrene når de er i Norge. Det blir imidlertid noe annet når de er i hjemlandet til foreldrene. Der tenker Amina på hvordan hennes oppførsel kan sette foreldrene i et dårlig lys. Her beskriver hun et stort press, spesielt på jentene, noe hun ikke opplever når de er i Norge. Dette beskriver hun som forskjellsbehandling og er en tydelig indikator på manglende autonomi og kan tolkes som årsaken til at hun ikke føler tilfredsstillelse av kompetanse og tilhørighet.

Amina beskriver samme frustrasjon som en annen informant, Berivan, uttrykte med tanke på forventningen om etnisk kulturell kompetanse når man er født, oppvokst, og bor i et annet land. I likhet med Berivan opplever Amina frustrasjon med tanke på ulike forventninger overfor gutter og jenter og at dette fører til en manglende tilfredsstillelse av autonomi. Forskjellen på dem virker å ligge i foreldrenes håndtering. Amina får muligheten til å praktisere sin norske identitet da foreldrene forstår det. Berivan får ikke den samme muligheten og kan dermed oppleve større frustrasjon og gjøre «opprør mot den [etniske] kulturen» slik hun sier selv. Hun sier videre:

Det er mest mamma. Jeg får egentlig lov av faren min. Han sier «jeg skal ikke presse deg til noe, du er like fri som norske jentene her, du kan gjøre hva du vil, det er ditt liv», men mamma er sånn, «nei, ikke ...» liksom. [...]. Hun er veldig opptatt av hva andre mener. Hva folk kommer til å si og sånn. [...]. Damene her. Rykter sprer seg kjempfort. (Berivan)

Det Berivan beskriver her kan tolkes som en noe delt sosialisering fra hjemmet. Ulike forventninger fra ulike fronter i hjemmet, sammen med ulike forventninger fra storsamfunnet og venner, kan være med på å forsterke den frustrasjonen hun uttrykker. Mange har en mening om hvem hun skal være og det kan da bli vanskelig å navigere identitetsmessig. Hvilken retning hun skal følge blir et vanskelig dilemma å løse, et usikkert utgangspunkt for hennes psykiske utvikling. Liten grad av tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene, samt manglende innpass i den norske kulturen, kan tolkes til å ha gitt konsekvenser for hennes identitetsutvikling. Disse faktorene kan henge sammen med hennes utilpasse psykiske helse.

I denne delen har de interkulturelle elevene beskrevet hvordan det er viktig å svare til andres forventninger og ikke krenke familien ære. Man «må» svare til alles forventninger og man «må» bry seg som medlemmer av den etniske kulturen og «hva folket vil si». Derfor «må» man bry seg om de eksterne forventningene uavhengig av grad av internalisering i selvet. Medlemmer av «kollektivistiske kulturer», hvor man tar mer hensyn til storfamilien og det sosiale nettverket, stiller i seg selv strengere krav om å følge eksterne reguleringer. Det er flere av informantene med bakgrunn fra slike kulturer som bemerker hvordan den norske kulturen generelt har mindre strenge eksterne reguleringer da det er «friere» i Norge. Flere av informantene jeg betraktet i denne delen refererer til eksterne reguleringer for hvordan de skal være «flinke» og oppføre seg etter forventninger om akseptert og ikke akseptert oppførsel i foreldrenes hjemland. Foreldrene ønsker at døtrene deres skal være «gode etniske borgere» overfor resten av den «etniske populasjonen». Selv om informantene nevnte disse forventningene, varierte imidlertid deres atferd basert på grad av reguleringenes internalisering i deres selv. Det kom fram at det ikke nødvendigvis er motivasjon basert på eksterne reguleringer eller introjeksjon de opplever, selv om de

betrakter selvfølelse i stor grad. Det å bry seg om hva andre tenker om en og justere atferden sin deretter kan, i vesten, virke som atferd motivert av introjeksjon. Dette kan imidlertid se ut som et kulturtrekk mange av informantene har integrert som en del av sitt selv og atferden vil dermed være basert på integrerte reguleringer. På denne måten kan deres utsagn om egen identitet synes å være motivert av introjekter basert på familieskam og selvfølelse, selv om reguleringen er en integrert del av deres samlet selv. Vi kan si at denne type atferd er motivert av internaliserte reguleringer tilslørt som introjeksjon.

4.5 DILEMMA 5: Å «LÆRE SEG Å GÅ» MED TO KULTURER

Informantene i denne studien befinner seg i en såkalt interkulturell situasjon, en situasjon hvor de i hverdagen står imellom kulturer som setter ulike forventninger til dem og hvor de må løse dette på best mulig vis. Informantene jeg pratet med presenterte ulike strategier for å håndtere sin interkulturelle situasjon, altså ulik grad av blandethet og ulik grad av veksling mellom kulturene, noe vi allerede har vært litt inn på. Dette delkapittelet skal ta for seg ulike strategier informantene beskriver for hvordan man, med to kulturer, skal «lære seg å gå», jamfør Berivans metafor:

[...] du har liksom føttene dine plantet, ene er i ene kulturen og andre er i den andre, så må du lære deg å gå da, liksom bruke begge to, balansere liksom. Jeg bruker det da, å balansere. Det er noen tilfeller jeg bruker den [trykk] kulturen og i andre tilfeller den [trykk] kulturen. (Berivan)

I Berivans metafor beskriver hun en veksling mellom kulturene slik man veksler mellom venstre og høyre fot når man går. Denne balansen er imidlertid en utfordring for henne og mange av beskrivelsene gjennom intervjuet kan minne om en diffus akkulturasjonsprofil som sliter med å passe inn i begge gruppene. Berivan beskriver en stor kulturavstand og en vanskelig tid i oppveksten. Hun føler ikke hun har funnet sitt sanne jeg, noe som er forståelig når vi ser på hvor lite integrert de eksterne påvirkningene hun følger synes å være i hennes selv. Hun følger disse uten en følelse av at de har basis i hennes selv. Berivans usikre identitet blir mer tydelig når jeg spør henne om hun handler basert på sitt sanne jeg. Da svarer hun: «Nei. For jeg vet ikke hvem jeg er nå egentlig. Jeg har litt sånn, identitetskrise». Jeg spør videre hvorfor hun tror det er sånn. Da svarer hun: «Jeg vet ikke, jeg blir lett påvirket av alt rundt meg». Det hun sier her kan tolkes som at hun er bevisst at hennes atferd blir motivert av eksterne reguleringer framfor å stamme fra hennes selv. Dette kan bekrefte at de ytre påvirkningene i svært liten grad er integrert i hennes eget selv.

Neylan bemerker hvordan hun «klarar å gå» med en effektiv vekslende atferd. Neylan beskriver videre bakgrunnen for sin strategi med å separere kulturene, i at hun opplever en signifikant kulturavstand mellom dem. I hennes interkulturelle situasjon og bikulturelle identitet blir det enklere å holde dem separert: «[...] jeg tror jeg skiller dem fordi de er så ulike, så jeg blir bare påtvunget på en eller annen måte å skille dem, for de er ikke like på noen måte til hverandre».

Neylan er den informanten som illustrerer den sterkeste vekslingen i dette utvalget. Dette kan tolkes til å ha basis i hennes opplevde kulturavstand slik hun beskriver over. Selv om denne strategien er vellykket, opplever Neylan utfordringer med strategien. Hun belyser i samtalen hvordan hun aldri er seg selv hundre prosent når hun må bytte imellom kulturene.

Jeg føler jo at sånn, at min [trykk] identitet er sånn ... jeg er den eneste som vet på en måte. Det er sånn, jeg er ikke hundre prosent meg selv rundt vennene mine, jeg er ikke hundre prosent meg selv rundt familie. Ikke sant, jeg må jo bytte imellom. (Neylan)

Vi ser i sitatet over at en vellykket veksling heller ikke kommer uten utfordringer. Maryan presenterer en annen strategi, en balanse mellom veksling og blanding. Maryan sier: «At jeg har tatt til meg begge er kanskje litt åpenbart. Jeg er norsk, snakker norsk, føler meg norsk, har på hijab, og som sagt, jeg har kulturen med meg». Hun forklarer imidlertid en blandet identitet med at «trekkene er der, men de blir litt mer framtrepende [i ulike situasjoner]». Maryan ser dermed ut til å i hovedsak ha en blandet strategi for sin bikulturelle identitetsintegrering, men veksler ved at ulike trekk kommer mer fram i ulike situasjoner.

Amina, på den andre siden, beskriver at hun blander kulturene i større grad enn at hun veksler imellom dem. Hun beskriver hvordan hun er mer konsentrert på den norske siden i blandingen når hun er i Norge.

Jeg merger [«blander» fra engelsk] mer egentlig enn at jeg switcher [«veksler» fra engelsk], at jeg på en måte både lever i den norske kulturen og den [etniske] kulturen samtidig. [...]. Jeg ville ikke switchet heletiden, da ville det vær veldig ... Men når jeg for eksempel er i Norge, da er jeg konsentrert på den norske kulturen [...]. Det er litt vanskelig å bare bry seg om den [etniske] kulturen når du er født og oppvokst i Norge. Og møter på en måte mer på den norske kulturen enn hva man gjør på det [etniske]. (Amina)

I sitatet over beskriver Amina det som vanskelig å hele tiden skulle vekslet imellom kulturene, noe som kan tolkes som at det ikke kommer naturlig for henne. Hun har hovedsakelig en blandet bikulturell identitetsintegrering med en sterk tilhørighet til det norske. I likhet med Amina, har Sera også løst sin interkulturelle situasjon med å lage en blanding: «jeg har liksom dannet min egen lille kultur» som hun sier. Dette byr imidlertid også på utfordringer. Hun kan oppleve å bli møtt med forundring i forhold til hvorfor hun gjør som hun gjør, både når hun praktiserer norsk kultur og den etniske.

Jeg tror jeg lager min egen blanding, men ja, det blir fortsatt litt rart når jeg liksom kommer til møte med den norske kulturen, så har jeg liksom mine andre verdier som jeg har tatt med [i møte med nordmenn], da blir det sånn «hvorfor gjør du det egentlig?». Og foreldrene mine er litt sånn de også, «hvorfor gjør du det egentlig?» [ler]. (Sera)

Denne utfordringen fører videre til at Sera foretar noe veksling mellom kulturene da hun erfarer et skille mellom hjem og skole. Dette gjør at hun er mer norsk når hun er med de norske vennene sine, og mer etnisk når hun er hjemme.

Den overgangen fra hjemmet til skolen. Jeg går ut av den kulturen, så går jeg inn i en annen. Og så går jeg ut av den kulturen igjen og så går jeg hjem igjen. [...] Men når jeg er med nordmenn så er det litt sånn, da er jeg litt mer norsk og når jeg er med mamma og pappa, så er jeg litt mer [etnisk]. (Sera)

Sera anerkjenner at det ligger et kulturelt skille mellom skole og hjem hvor hun oppfører seg noe annerledes i de ulike kontekstene. Det Sera beskriver kan tolkes som en blandet identitet og en noe vekslende atferd i henhold til sin bikulturelle identitetsintegrering og interkulturelle situasjon. På grunn av sin sterke norske identitetsintegrering virker det som

hun blander i større grad enn de andre informantene. Dette virker tilsynelatende som en suksess da Sera ikke ser på det å vokse opp imellom kulturer som en utfordring. Hun bemerker at jeg stiller vanskelige spørsmål som hun ikke har tenkt så mye over tidligere. Det blir dermed vanskelig for henne å beskrive og å sette ord på sin interkulturelle oppvekst. «Jeg har liksom aldri sett på det som en utfordring. Det har liksom bare vært sånn, måten jeg har blitt oppdratt» slik hun sier. At dette foregår ubevisst, indikerer at den norske delen er en integrert del av henne og at hennes atferd skjer på bakgrunn av automatikk.

Effia beskriver, i likhet med Sera, et skille mellom hjem og skole. Hun kan imidlertid tolkes som å ha en sterkere etnisk framtredden i sin blanding og beskriver et positivt syn på sin bikulturalitet og blanding.

Altså, jeg merker jo jeg har på en måte to forskjellige kulturer ikke sant, det er liksom hjemme og på skolen, men liksom jeg har jo alltid på en måte satt pris på det, og det gjør jeg jo fortsatt, men jeg føler jeg bare, det er jo en stor del av hvem jeg er, ikke sant. [...]. Det er liksom ikke, eller det kommer jo veldig an på hvem man er med, ikke sant, hvilke sider som kommer fram mer, men sånn generelt så føler jeg det er den blandingen, det er liksom det jeg har blitt, eller den jeg har blitt. (Effia)

I sitatet over beskriver Effia en god bikulturell identitetsintegrering, at det er blandingen hun har blitt. Hun har en positiv holdning til de integrerte delene og virker i forklaringen som om hun ikke opplever store utfordringer i kombinasjonen. Hun belyser også hvordan hvilke sider som kommer fram er avhengig av situasjonen.

Gizem beskriver også en vekslende atferd avhengig av situasjonen, om hun er med nasjonale jevnaldrende eller for eksempel familie eller annen interkulturell ungdom. Hun beskriver videre en blanding hvor hun aldri er fullt ut etnisk fordi hun har blandet de normene og verdiene med det norske hun alltid tar med seg.

Altså når jeg er med de norske vennene mine så blir jeg på en måte norsk [trykk]. Mens når jeg er med [de etniske] vennene mine, så blir jeg på en måte mer [etnisk]. [...]. Jeg er jo på en måte akkurat samme personen, jeg har jo fortsatt samme personlighet selv om jeg prater norsk eller [etnisk] [...] altså hvis jeg skal være en [etnisk borger], har jeg på en måte ikke alle normene og verdiene for det [etniske], men jeg har det blandet med de norske og. (Gizem)

Gizem, i likhet med Effia, beskriver en god bikulturell identitetsintegrering som ser ut til å være en suksess. Hun beskriver også hvordan hun lager en egen blanding med noen etniske verdier og noen norske verdier. Gizem og Effia beskriver begge en sterk etnisk identitet, men de klarer også å integrere den norske siden i sin bikulturelle identitet. Dette belyser det som forskningen til Berry et. al. viste, at en sterk etnisk identitet ikke nødvendigvis trenger å gå på bekostning av den nasjonale tilhørigheten.

I denne delen har vi sett at informantene i studien presenterer ulike strategier i henhold til bikulturell identitetsintegrering for hvordan de takler sin interkulturelle situasjon og hvordan de skal «gå» når føttene står plantet i ulike kulturer. Vi har sett at de fleste informantene beskriver en blandet identitet og en vekslende atferd. Dette er imidlertid et gradsspørsmål så noen informanter demonstrerer en sterk blandethet og andre presenterer en sterk veksling. De beskriver også blandethet med ulik grad av norsk og etnisk framtoning. I tillegg til dette fikk vi innblikk i noen av de utfordringene som kan

erfares ved de ulike strategiene. Både blanding og veksling presenterer hver sine utfordringer.

4.6 OPPSUMMERING AV EMPIRISK ANALYSE OG DRØFTING

Hver dag møter vi eksterne reguleringer fra ulike hold. Disse reguleringene blir internalisert i vårt selv i ulik grad. Graden av internalisering i selvet avgjør motivasjon for valgt atferd. Internaliseringsprosessen kan fortelle oss mye om vår identitet og hvilken betydning reguleringene har fått for vårt selv. Denne studien hadde som hensikt å undersøke hvordan et utvalg interkulturelle elever forstår egen bikulturell identitet og hvordan de håndterer sin interkulturelle situasjon, eller rettere sagt, egen identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.

Når man tilhører to kulturer, møter man likeledes forventninger og press i form av eksterne reguleringer med basis i to ulike kulturer. Disse reguleringene kan stå i kontrast til hverandre og man kan oppleve et krysspress. Informantene i denne studien har vist at de internaliserer ulike reguleringer fra de ulike kulturene og danner en såkalt bikulturell identitet. I dette kapitlet har vi sett på ulike dilemmaer elevene løftet gjennom intervjuene om egen identitetsforståelse. Kapitlet har sett på elevenes identifisering med de to kulturene, hvordan jevnaldrende og familie påvirker dette og ulike strategier elevene tar i bruk for å håndtere egen interkulturell situasjon. Gjennomgående er elevenes bikulturelle identitetsintegrering og tilfredsstillelse av de tre behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, noe som videre avgjør reguleringenes grad av internalisering i selvet. Samspillet mellom disse tre har vist seg betydningsfullt, noe vi skal se nærmere på i dette delkapitlet. De interkulturelle elevene presenterer også en ulik grad av veksling og blanding sammen med en ulik grad av internalisering av eksterne reguleringer. Alle informantene beskriver etniske eksterne reguleringer, men om informantene velger å følge dem eller ikke varierer. Identitetsprosessene kan ha likhetstrekk, men utfallet for identitetene oppleves dermed ulikt. Denne delen vil oppsummere hvilke prosesser det er snakk om. Her vil hver av de interkulturelle dilemmaene kobles sammen for å gi en helhetlig nyanse av identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer. Først vil jeg presentere en oppsummerende oversikt over ulike aspekt informantene tar stilling til i sin identitetsdannelse. Dette vil bli presentert i form av en tabell på neste side etterfulgt av en kommentar til tabellen.

TABELL 4: INFORMANTENES IDENTITET I SPENNINGSFELTET MELLOM KULTURER

	Akkulturasjonsstrategi	Akkulturasjonsprofil	Identifisering	Primære verdier	Foretrukne vennegruppe	Opplevd kulturavstand
Neylan	Integrering	Etnisk	Etnisk	Selvbestemmelse/ familieforpliktelser	Interkulturell	Ja
Maryan	Integrering	Integrert	Bikulturell	Familieforpliktelser	Interkulturell	Nei
Sera	Assimilering	Nasjonal	Nasjonal	Selvbestemmelse	Nasjonal	Nei
Effia	Integrering	Integrert	Bikulturell	Selvbestemmelse	Interkulturell	Nei
Berivan	Assimilering	Diffus	Nasjonal	Familieforpliktelser	Nasjonal	Ja
Amina	Integrering/ assimilering	Nasjonal	Nasjonal	Selvbestemmelse	Begge	Nei
Gizem	Integrering	Integrert	Bikulturell	Familieforpliktelser	Begge	Nei

Tabellen over er ment å vise nyanser i informantenes identitetsdannelse i denne studien. Noen sammenlikninger er verdt å kommentere videre. Maryan, Effia og Gizem presenterte identitetsstrategier i form av en vellykket blandet bikulturalitet. Disse tre presenterte alle sterke etniske identifikasjoner som ikke gikk på bekostning av nasjonal tilhørighet. De kunne oppleve å bli ansett som annerledes i ulike kontekster, men dette hadde ikke store psykologiske konsekvenser. De opplevde også både tilhørighet og kompetanse i den etniske kulturen på tross av varierende autonomi. Sera, Berivan og Amina beskrev en sterkere tilhørighet til den norske kulturen. De så dermed ikke nytten av å opparbeide seg en etnisk kompetanse. Dette påvirket videre deres tilhørighet til den etniske kulturen. Berivan følte seg imidlertid mer bundet av familieforpliktelser sammenliknet med de andre. Dette fikk konsekvenser for hennes psykiske helse. Sera, Berivan og Amina foretok seg også en bikulturell blanding i sin strategi, men med en betydelig tyngde på den nasjonale siden fremfor den etniske. Neylan var den eneste av informantene i dette utvalget som kom til Norge i løpet av barndommen. Hun var også den mest etniske av informantene. Hun følte en signifikant kulturavstand mellom sin etniske og nasjonale kultur og foretok seg derfor en separering i sitt bikulturelle selv. Det er vanskelig å vite om den etniske tyngden i hennes identitet kan forklares i at hun kom til Norge i løpet av barndommen og dermed husker sitt hjemland, eller om dette er en tilfeldighet. Neste del vil mer generelt diskutere noen av de identitetsprosessene avdekket i denne studien.

4.6.1 FUNN KNYTTET TIL ETNISKE EKSTERNE REGULERINGER

Flere av informantenes foreldre har strenge regler hvor informantene kan synes å oppleve lite autonomi. Her beskrives det mange forventninger som skal innfris. Dette påvirker videre dilemmaer om hvem man skal være, hvem familien ønsker at man er og

dilemmaene knyttet til å gjøre familien stolt. Informantene velger følgelig å løse dette ulikt. Noen velger å følge de etniske reguleringene, noen velger å skjule sin atferd, mens andre forsøker å påvirke foreldrene til også å «bli mer norsk» for å minske kulturavstanden mellom foreldrene og dem selv.

Først vil vi ta en nærmere titt på hvordan noen informanter følger foreldrenes strenge reguleringer selv om de ikke nødvendigvis har dem internalisert i selvet. Her beskriver de både introjeksjon og noe identifikasjon. Det kommer tydelig fram at hvilken av disse to i stor grad er avhengig av følelse av tilhørighet. Ungdom i innvandrerfamilier vokser opp i hjem hvor verdiene til foreldrenes opprinnelseskultur generelt råder. Innvandrere til vestlige land med ikke-vestlig kulturell bakgrunn kan generelt bli kategorisert som å verdsette familierelasjoner, som inkluderer forpliktelser overfor familien, i større grad enn innbyggere i det bosatte landet (Phinney et al., 2006, s. 81). Veiene til tilfredsstillelse av grunnleggende behov kan derfor variere fra kultur til kultur. For eksempel i en kollektivistisk kultur, betraktet i denne studien, kan folk se til gruppenormer og handle i samsvar med disse, og de kan erfare tilhørighet og autonomi i den grad at de har fullt ut internalisert de kollektive verdiene i sin kultur. I en individualistisk kultur vil handling basert på en gruppenorm kanskje bli erfart som eksternt press og derfor behandlet som en trussel for autonomibehovet framfor et uttrykk for det. Tanken om at man er mer engasjert og forpliktet i de rollene som er mer autonome og dermed mer assimilert i selvet, appellerer mest til individualistiske kulturer. Det har denne studien vist. Man kan derfor argumentere for at STDs betraktelse av autonomi er basert på vestlig tankegang, noe som problematiserer teorien. I følge SDT er de tre grunnleggende psykologiske behovene universelle og dermed må bli tilfredsstilt i alle kulturer for mennesker som ønsker å oppnår trivsel og velvære (Deci & Ryan, 2000, s. 246). Vi har sett at individer fullt ut kan internalisere og assimilere kollektive tanker og holdninger, og derfor kan de erfare full autonomi når de handler på basis av det settet med holdninger. Vi må derfor ha et dynamisk perspektiv når vi anser SDT i ulike kulturer.

Mange av informantene beskriver derfor noe som ser ut som sterk introjeksjon med et press på at man «må» bry seg om hva folk sier om en. Det folk sier om deg, det vil de si om familien din. Det blir derfor viktig å ikke få stygge rykter på seg eller familien. Ved å framtre tilsynelatende norsk, kan man få vonde rykter på seg da dette ikke trenger å være akseptert atferd i den etniske kulturen. Informantene presenterer derfor et dilemma knyttet til hvordan de skal gjøre familien stolt når de både er norske og etniske. Det å gjøre familien stolt er en viktig verdi i den etniske kulturen, en regulering flere av informantene har internalisert. De velger derfor å følge disse reguleringene. Hos flere av informantene er dette imidlertid reguleringer som er integrert med andre deler av deres selv hvor det «å bry seg» blir et kulturelt trekk de har internalisert i selvet. Reguleringene kan dermed se ut som atferd motivert av introjekter, men så er det faktisk integrerte reguleringer som motiverer atferden. Andre informanter opplever presset på at man skal vurdere hva alle andre tenker om en som svært frustrerende, spesielt presset på jentene om å opprettholde familien ære. Flere av informantene beskriver at den etniske kulturen implementerer kjønnsforskjeller de ikke er vant med i norsk kultur. Om man føler gutter i sin etniske kultur, samt jenter i den nasjonale kulturen, slipper «billigere unna» med mindre eksterne reguleringer fra sine familier, kan man forståelig erfare frustrasjon. Her kan man oppleve manglende autonomi, noe som igjen fører til en svakere internalisering av reguleringene.

Noen informanter uttrykker derfor frustrasjon med tanke på de strenge etniske reguleringene hvor informantene erfarer manglende autonomi. I noen tilfeller kan dette føre til en manglende tilhørighet til den etniske kulturen og en favorisering av det norske hvor man får være «fri». Strenge reguleringer kan derfor i noen tilfeller virke mot sin hensikt. Man kan imidlertid identifisere seg med norsk kultur, men føle et press på å følge de etniske eksterne reguleringene likevel, slik vi så i henhold til dilemmaet om hvem familien vil at man skal være og hvordan man skal gjøre familien stolt. Dette er en vanskelig situasjon da reguleringene er lite internalisert i selvet og man kan oppleve desto mer frustrasjon med manglende autonomi. Dette kan resultere i at man gjør opprør mot de etniske reguleringene. Informantene beskriver derfor at det kan være lettere å identifisere seg med norsk kultur da den kulturen tillater mer frihet. De føler seg rett og slett mer norsk enn etnisk, altså med en mer framtrædende norskhet i sin bikulturalitet. Man kan ende med å svare på dilemmaet knyttet til hvem familien vil at man skal være med identitetsatferd i favør av den norske kulturen framfor den etniske. De etniske eksterne verdiene om å «leve i forhold til folk» appellerer derfor lite til deres identitet. Her belyses det at fordi man er født og oppvokst, og ikke minst bor, i Norge, er det her man legger sin konsentrasjon. Det er også her de får tilfredsstilt sin kompetanse. Det kan ligge mye press når informantene er i foreldrenes hjemland hvor de er forventet å handle i basis av noe annet enn seg selv, noe som står i kontrast til situasjonen når de er i Norge. I foreldrenes hjemland opplever de manglende autonomi, men denne autonomien får de fleste tilbake når de er i Norge. De får mulighet til å «være seg selv» i den norske kulturen.

Flere av informantene opplever derfor en mindre kompetanse i sin etniske kultur, enten dette er selvpålagt eller ikke. Flere belyser at de er vokst opp i Norge og derfor ikke kjenner sin etniske kultur så godt som foreldrene kanskje hadde håpet. De har også vanskelig med å se nytten av å innhente en slik kompetanse. Ønsket om å ikke opparbeide seg en etnisk kompetanse beskriver de på bakgrunn av manglende tilhørighet, «det er ikke meg». Sterk tilhørighet kan føre til at man ser nytten av å inneha en kompetanse i den gitte kulturen. God kompetanse og mestring i en kultur kan også resultere i en erfaring av at man passer inn i denne gruppen og dermed føler tilhørighet. Manglende kompetanse kan derfor både være årsaken til, og konsekvensen av, manglende tilhørighet. På den andre siden møtte vi informanter som identifiserer seg sterkere med sin etniske kultur da de forstår reglene og anerkjenner dem som viktige gjennom identifikasjon. Dette tilsier at reguleringene er blitt internalisert i selvet. Dette gjør det lettere å møte dilemmaet knyttet til det å gjøre familien stolt. Slik internalisering kan tolkes som å ha basis i etnisk tilhørighet og kompetanse. Dette kan tyde på at sterk tilhørighet og sterk kompetanse kan ta over for en manglende autonomi i en internaliseringsprosess. Individuer trenger ikke føle autonomi for å internalisere eksterne reguleringer om de har sterk nok tilhørighet og kompetanse i den aktuelle kulturen. Når de erfarer lite autonomi ved reguleringene, kreves det derfor en sterk tilhørighet for at reguleringene skal bli internalisert i selvet.

Et paradoks med kontrollerende sosialisering, er det at jo mer kontrollerende eller autoritær den er, desto dårligere blir internaliseringen (Ryan & Deci, 2012, s. 237). Jo mer press individet møter under sosialisering, jo svakere vil identiteten bli befestet i selvet. Dette så vi i utvalget hvor de som opplevde lite autonomi hadde større sannsynlighet for å gi avkall på familiens reguleringer. For at internalisering skal forekomme, må vedkommende erfare tilhørighet, og for mer integrert internalisering må de også erfare autonomi. Sterk ekstern kontroll kan dermed produsere dårlig internalisering, fremmedgjøring og, i noen tilfeller, motstand til hva sosialiseringssaktørene ønsket å fostre i utgangspunktet (Ryan & Deci, 2012, s. 238).

4.6.2 FUNN KNYTTET TIL INFORMANTENE OG DERES JEVALDRENDE

Hvilke vennegjenger man tilhører i ungdomstida har stor påvirkning på identitetsdannelse. Alle informantene beskrev to ulike vennegjenger: nasjonale jevnaldrende og annen interkulturell ungdom. Hvilke venner man har og hva de forventer av en har videre mye å si for hvordan man responderer på dilemmaet «hvem vil vennene dine at du skal være?». Vi har sett at informantene opplever mer enn nok norske reguleringer da de bor i Norge. En tilegnelse av den nasjonale kulturen vil skje så og si naturlig da det har høy nytteverdi for individene selv. Det etniske på den andre siden, er noe de må aktivt gå inn for å etablere i selvet, eller eventuelt, spare på fra primærsosialiseringen. Annen interkulturell ungdom har derfor vært viktig for flere av informantenes identitetsutvikling, og i henhold til å «finne seg selv». De uttrykker at med bare nasjonale venner så kunne de følt, i enda større grad, at de måtte være som alle andre. Interkulturell ungdom unngår å sette like mye press på hverandre som de kan oppleve fra andre jevnaldrende. Denne gruppen trenger ikke å forklare de eksterne reguleringene de møter i hjemmet for hverandre. De opplever alle egne eksterne reguleringer som skaper en empati og forståelse mellom grupped medlemmene. Gjennom annen interkulturell ungdom får de derfor mulighet og støtte til å opparbeide seg en sterk etnisk identitet som ikke blir truet av press på å passe inn med de nasjonale hvor interkulturell ungdom i stor grad må vike fra primærsosialiseringen. Minimalt med eksternt press har lagt til rette for at flere føler tilhørighet både til det norske og det etniske uten manglende selvbestemmelse. Dette legger til rette for en sunn bikulturell identitet.

Andre informanter beskriver imidlertid hvordan de synes det er vanskelig å finne støtte i annen interkulturell ungdom. Dette kan enten være fordi annen ungdom har en tendens til å være «mer norsk» eller «mer etnisk» enn en selv. Dette ble eksemplifisert både gjennom at annen interkulturell ungdom har «så mye fokus på å holde sammen som utlendinger» eller at de, på den andre siden av skalaen, er «for opptatt av den norsk erfaringen». Her ble det beskrevet som at, selv om annen ungdom har en bikulturalitet de også, så har de internalisert den norske og etniske delen i ulik grad enn man selv har. Man kan derfor oppleve en kulturavstand mellom annen ungdom og seg selv da man ikke har internalisert den norske og etniske siden i like stor grad. Dette belyser hvordan spenningsfeltet er en skala hvor informantene befinner seg på ulike steder. Dette demonstrerer at selv om individer befinner seg i lignende interkulturell situasjon, varierer identitetsutfallet.

Noen av informantene foretrekker derfor å være med norske jevnaldrende da de føler seg mest norsk. Det er imidlertid ulikt om de norske jevnaldrende godtar informanten som norsk eller ikke. Dette krever en norsk kompetanse og omgivelsene kan enten velge å godta de norske identifikasjonene, eller avslå. Det ligger utfordringer med begge utfall. Virker man «for norsk» i form av en nasjonal type, skjuler man sin etniske bakgrunn og kan lett få innpass i den nasjonale gruppen. Utfordringen med en slik norsk kompetanse er at de norske jevnaldrende kan glemme at informanten tilhører to kulturer og at vedkommende må forholde seg til dette på en daglig basis, i alle kontekster, ikke bare når de er hjemme. Utfordringen om de ikke godtar ens norske identifikasjoner, på den andre siden, kan være at man kan oppleve å bli en diffus profil, en lite hensiktsmessig akkulturasjonsprofil. Vi ser her hvordan assimilering og marginalisering er strategier som ikke ligger så langt unna hverandre i praksis. Man kan ønske å fokusere mest på sin norske identitet og kultur, og dermed bryte med det etniske. Om de norske ikke godtar identifikasjonene, kan man ende utenfor begge gruppene da man allerede har brutt med

den etniske. Her ser vi hvordan man kan ønske å utvikle en nasjonal profil, men fort ende som en diffus profil. Dette er ulike resultat av samme akkulturasjonsstrategi.

Om man erfarer en kulturavstand mellom sine egne etniske reguleringer og vennenes norske reguleringer, kan dette oppleves vanskelig. Man kan da få en følelse av manglende autonomi, noe som videre kan føre til opprør mot den etniske kulturen slik vi har vært inne på tidligere. Flere informanter nevner det med alkohol. Noen synes det er vanskelig å holde seg unna alkohol på fest, andre ser ikke på det å være med på fest uten å drikke som et problem, Enkelte unngår å bli med på fester da det skal være alkohol der. Dette henger nøye sammen med i hvor stor grad reguleringene er blitt internalisert i selvet deres. Om de anser det å holde seg unna alkohol som en del av sitt sanne jeg eller som det riktige å gjøre, vil de mest sannsynlig holde seg unna enten fest eller alkoholen. Dette er atferd motivert av integrerte reguleringer og identifikasjon. Situasjonen vil trolig ikke bli erfart med frustrasjon. Om reguleringene på den andre siden er basert på eksternt press og svak tilhørighet til den etniske kulturen som implementerer reguleringen, kan festing bli unngått ved hjelp av introjeksjon, eller holdes godt skjult. Her kan det hele også bli erfart med frustrasjon.

4.6.3 FUNN KNYTTET TIL IDENTITETSMESSIG BLANDETHET

Ulik blandethet dreier seg i stor grad om håndtering av dilemmaet knyttet til å «lære seg å gå» med to kulturer. De fleste av informantene beskriver egen bikulturalitet som en kombinasjon av en sterk blanding hvor de bikulturelle identitetstrekkene «er med dem heletiden», og en svak veksling hvor ulike trekk blir mer framtrædende i ulike situasjoner. Mange av dem demonstrerer dermed egen identitet som en bikulturell blanding, men at de veksler noe imellom kulturene i sin atferd. Her belyses hvordan deres atferd avhenger av hvem de er sammen med og at de blir «mer norske» når de er med nasjonale borgere, og «mer etnisk» når de er med etniske. På grunn av denne vekslende atferden og deres blandede forståelse av egen identitet, har de med seg de norske verdiene blandet med de etniske selv når de skal opptre som etnisk. Dette er beskrivelser av en tilsynelatende vellykket bikulturell identitetsintegrering. Blandet identitet og vekslende atferd har imidlertid sine utfordringer. Når man har med seg begge kulturene, kan atferden man har i den ene kulturen oppleves som feil i henhold til den andre. Dette var noe flere av informantene nevnte som utfordrende. På tross av dette beskriver mange en sterk etnisk identitet, selv om de også integrerer norske verdier. Dette tyder på at de ikke erfarer stor kulturavstand i sitt eget selv. Her ser vi at en sterk etnisk identitet ikke trenger å gå på bekostning av internalisering av det norske. De uttrykker at de har fått det «beste fra begge kulturene» og klart å selektere ut det «negative» fra begge. Det er på denne måten man opplever en mindre kulturavstand i sin bikulturelle identitet.

En sterk tilhørighet til foreldrenes kultur i tillegg til en tilhørighet til den norske er noe flere av informantene beskriver. Flere av informantene anerkjenner derfor både en etnisk og en norsk del av sitt selv. De føler tilhørighet til begge og uttrykker en kompetanse i begge. De har gjennom oppveksten fått opparbeidet seg en god kompetanse i etnisk kultur, noe som foreldrene har lagt til rette for. Tilrettelegging av kulturell kompetanse framfor press som kan oppleves som lite selvbestemmende, kan forklare at noen av dem har sterk kompetanse i foreldrenes kultur. Norsk kultur lærer de på noe automatisk vis da de er bosatt i Norge. Tilhørighet til begge kulturene kan dermed bli tilrettelagt gjennom lite etnisk press og fokus på økt kompetanse. På tross av en kompetanse i begge kulturene

beskriver flere av informantene en følelse av aldri å være «nok», uansett hva det måtte være.

Noen av informantene beskriver på den andre siden en stor kulturavstand og velger derfor å separere kulturene i sin bikulturelle identitetsintegrering. De beskriver at man blir tvunget til en vekslende strategi da kulturene er så ulike. Om man opplever en betydelig kulturavstand og dermed velger en separert og vekslende bikulturell strategi, kan man oppleve en følelse av å ikke være seg selv, enten man føler tilhørighet til én eller begge kulturene. Flere av informantene bemerker at de aldri er seg selv hundre prosent da de må bytte imellom identiteter. Om dette er realiteten, kan man oppleve identitetskonflikt. Identitetskonflikt er dermed en mulig konsekvens av opplevd kulturavstand, noe som kan resultere i en separert og vekslende bikulturell identitetsstrategi. Dette er imidlertid ikke gitt. Man kan oppleve en vellykket bikulturell identitetsintegrering med separering og veksling som identitetsstrategi. Konflikten kan oppleves om man sliter med å få innpass i den ene eller begge kulturene man identifiserer seg med.

De fleste av informantene har et positivt syn på sin blandede bikulturalitet. De bemerker at det er blandingen som er deres identitet og at de dermed er glade for at de har den. Den positive holdningen tilsier at de ikke har opplevd store utfordringer i den interkulturelle situasjonen de sitter i og opplever lite kulturavstand i egen bikulturell identitet. De belyser imidlertid utfordringen med å alltid føle seg annerledes i Norge på grunn av utseende. Noen beskriver også hvordan det er vanskelig å føle seg hundre prosent hjemme i Norge når man møter diskriminerende og rasistiske ytringer basert på sine fysiske trekk. Om ungdommen opplever å bli sett negativt på av andre, vil de være mer tilbøyelig til å anse den nasjonale kulturen negativt og avvise det å være en del av det større samfunnet. Dermed kan de stå i fare for å favorisere separasjon eller marginalisering over integrasjon eller assimilasjon. I mitt utvalg på den andre siden, fant jeg ingen etnisk profil. De fleste vil kategoriseres som integrert profil med noen få unntak av trekk fra en nasjonal profil og trekk fra en diffus profil. Dette kan forklares med at mine informanter alle er vokst opp i Norge og ikke ankommet Norge i voksen alder. Det meste av identitetsutviklingen har dermed foregått i en norsk kontekst.

På tross av utfordrende dilemmaer som blir løftet i dette kapittelet, er de aller fleste fornøyde med sin bikulturelle identitet. Selv om det kan være tøft til tider, og kanskje spesielt under oppveksten, klarer de nå å se det som en berikelse framfor et problem. De verdsetter sin blandethet og beskriver det som noe positivt. Følgende utsagn fra tre ulike informanter med foreldre fra tre ulike verdensdeler vil ha hensikt å runde av denne delen. Maryan med foreldre fra land i Øst-Afrika sier: «Jeg føler at jeg har fått med meg det positive fra begge, og nesten, jeg vil ikke si velge bort, men sånn klart å ikke ta til meg det negative». Effia med foreldre fra land i Vest-Afrika sier: «Jeg ville heller hatt det sånn som jeg har det nå, med to forskjellige kulturer, selv om det har vært vanskelig. Det er jo liksom en del av den jeg er, det er ikke noe jeg er misfornøyd med, det er noe jeg er veldig fornøyd med. Ja, jeg ville ikke ha endret på det». Amina med foreldre fra Midtøsten sier: «[...] så er det også litt artig å ha en annen kultur. Så jeg føler meg på en måte unik [trykk] her i Norge da. At jeg har en annen bakgrunn». I disse eksemplene blir bikulturalitet beskrevet som en berikelse, noe det absolutt bør.

4.7 KONKLUSJON

Problemstillingen i dette prosjektet ble undersøkt ved hjelp av syv kvalitative dybdeintervju med aktuelle informanter som er vokst opp i Norge med foreldre med en annen etnisk bakgrunn. Her kom det fram at individene ikke nødvendigvis blir assimilert inn i nasjonal kultur selv om de er oppvokst i Norge. De fleste informantene i denne studien utviklet en sterk etnisk identitet som ikke gikk på bekostning av den nasjonale tilhørigheten. Det viste seg også at det ikke var den nasjonale identiteten som trengte å legges til rette for, det var rettere sagt deres etniske tilhørighet som trengte oppmerksomhet. Studien fant videre at de som opplevde en svakere tilhørighet til sin etniske kultur og identitet, hadde vanskelig for å se nytten av å lære seg kompetanse i den etniske kulturen. Da informantene er oppvokst i Norge ble den nasjonale identiteten integrert i deres identitet da det er et behov for norsk kompetanse når man bor i det norske samfunnet. Denne kompetansen kan videre utvikle en følelse av sterk tilhørighet til den norske kulturen. Spørsmålet ble om de klarte å kombinere dette med en bikulturell identitetsintegrering hvor både den nasjonale og den etniske identiteten fikk plass. Dette mestret de fleste av informantene i denne studien. Det nasjonale og det etniske fikk imidlertid ulik tyngde i deres selv, men det lå en tilsynelatende bikulturalitet hos samtlige av dem.

Vi så også at mangel på autonomi i henhold til den etniske kulturen, og en erfart «frihet» i den nasjonale kulturen, kan føre til en favorisering av ens norske side i en bikulturell identitet. Det ble beskrevet at det var her informantene opplevde å kunne være «seg selv». Strenge reguleringer kan dermed føre til en svakere internalisering av de etniske reguleringene. Strenge etniske reguleringer og manglende autonomi kan også oppleves med frustrasjon. Noen informanter identifiserte seg imidlertid med familiens strenge etniske reguleringer på tross av manglende autonomi. Internaliseringsprosessen blir her båret fram av tilfredsstillelse av tilhørighet og kompetanse. Dette belyser hvordan de psykologiske behovene henger sammen i henhold til grad av internalisering i selvet. Informantene presenterte derfor en bikulturalitet hvor deres etniske tyngde og nasjonale tyngde varierte. Dette illuminerer hvordan internalisering er et spekter hvor man kan befinne seg på ulike steder i spekteret. Man opplever dermed ikke bare en kulturavstand overfor andre nasjonale borgere eller etniske borgere, men kan også oppleve en kulturavstand overfor andre bikulturelle individer da de også har internalisert og integrert sine etniske og nasjonale sider i ulike grad.

Et annet aspekt som ble tydelig i denne studien var hvordan informanter med foreldre fra kollektivistiske kulturer kan motiveres av integrerte reguleringer tilslørt som introjeksjon. Det å handle på basis av hva som er forventet av en som etnisk borger er en integrert regulering man anser som en del av sitt selv. Selve reguleringen trenger ikke være internalisert i ens selv, men det faktum at man handler på bakgrunn av den er en integrert verdi og en del av ens identitet. Man «må» bry seg om familieskam og ære. Familieforpliktelser blir dermed en regulering man har integrert som en del av sitt selv. Reguleringer kan dermed bli internalisert på tross av manglende autonomi. Dette problematiserte selvbestemmelsesteori som min valgte teori.

I henhold til den bikulturelle identitetsintegreringen presenterte de fleste av informantene en blandet identitet med en vekslende atferd. Informantenes blandethet hadde også ulik grad av nasjonal og etnisk tyngde. Dette viste seg også å være et spekter. Informantene beskrev ulik grad av blandethet og ulike grad av veksling. Opplevd kulturavstand mellom sine to kulturer, enten innen sin bikulturalitet eller i samfunnet forøvrig, viste seg imidlertid

å utgi en større sannsynlighet for en vekslende atferd. Studien viste også at de som blandet i større grad, og formidlet en aksept knyttet til sin blandethet, erfarte en bedre psykisk tilpasning.

Mange av informantene belyste også det å aldri være etnisk «nok» eller nasjonal «nok». Når man slår seg til ro med tanken om at man er en blanding og dermed aldri vil «passe hundre prosent inn» i noen av gruppene, erfarer man en tilfredshet. Her beskrev informantene seg selv som å befinne seg på ulike steder i prosessen med å bli et «tilfreds bikulturelt individ». For å lette prosessen med å gå fra å være et interkulturelt individ, plassert imellom kulturene, til å bli et bikulturelt individ, tilhørende begge kulturene, behøver vi å tillate blandethet hos individet. Dette må både de nasjonale og etniske signifikante andre legge til rette for. Jamfør diktet i forordet er det først når man slutter å prøve å spisse sine runde kanter for å passe inn med firkantene og når man slutter å file av sine kanter for å passe inn med rundingene at man kan bli tilfreds med egen bikulturalitet og får oppleve en sunn psykisk helse.

4.7.1 EN VURDERING AV TIDLIGERE FORSKNING

ICSEY-undersøkelsen (Berry et al., 2006) fant at immigrantungdommer og barn av immigranter ikke nødvendigvis assimilerer seg med majoritetskulturen, noe som også viste seg å stemme for mitt utvalg. Ungdommene fant strategier for både å bevare sin etniske kultur, og i tillegg integrere nasjonale trekk i sin bikulturalitet. Ifølge undersøkelsen til Berry et al. foretrakk immigrantungdommen integrering og avviste assimilering som akkulturasjonsstrategi. Dette funnet støttes delvis av mitt utvalg også. Resultatene for ICSEY-undersøkelsen tar ikke høyde for det betydningsfulle gradsspørsmålet jeg fant i mitt utvalg. Flere av mine informanter favoriserte den nasjonale kulturen, men var fortsatt avhengig av å håndtere sin etniske kultur. En total assimilering ble dermed ikke mulig, selv om flere av mine informanter hadde en assimilerende akkulturasjonsstrategi. Prosessen med å integrere sine identiteter blir også noe ulik for mitt utvalg sammenliknet med utvalget i ICSEY-undersøkelsen. Mine informanter var alle, om ikke født i Norge, vokst opp i Norge. I Berry et al. sin undersøkelse ble både immigranter og barn av immigranter analysert i én og samme kategori. De fant dermed, for eksempel, at lengre botid utgjorde en sterkere nasjonal involvering. Dette funnet ble ikke aktuelt for mitt utvalg.

ICSEY-undersøkelsen viste hvordan integreringstypen er den mest hensiktsmessige strategien både for samfunnet og for individet selv. Dette fant jeg også igjennom mitt prosjekt. I ICSEY-undersøkelsen skåret gruppen høyt på selvtillit, tilpasning og rapporterte høy livskvalitet, noe jeg også kan si om mitt utvalg. Noe jeg fant som skiller seg fra undersøkelsen til Berry et al. er at de informantene som passet den nasjonale profilen i ICSEY-undersøkelsen, rapporterte lav livskvalitet og greier seg ikke spesielt bra på skolen og i samfunnet. Dette samsvarer ikke med det jeg fant ut i mitt utvalg. Det var noen av informantene mine som beskrev assimileringstrategier, men de uttrykte ikke lavere livskvalitet eller lavere samfunnstilpasning av den grunn. Jeg vil tro at det er tallene fra immigrantene som slår ut her, i kontrast til tallene for norskfødte barn av immigranter. Det kan også være snakk om at de nasjonale profilene i ICSEY-undersøkelse erfarte en form for tvangsassimilering fra samfunnets side. Om man blir tvunget til å glemme sin etniske kultur er det logisk at man erfarer lavere livskvalitet. Jeg fant heller ikke en sterk etnisk eller diffus profil i mitt utvalg. Det var imidlertid noen av informantene som beskrev typiske trekk for disse profilene, men jeg vil ikke si at dette utgjorde et grunnlag for en total profilering.

Min studie skiller seg også fra Pihl (2010) og Chinga-Ramirez' studier (2015) ved at mitt utvalg består av ungdom som er vokst opp i Norge og ikke kommet hit i voksen eller sen alder. Mine informanter løfter derfor ikke problematikk med å bli plassert i «spesialgrupper» av ulike grunner. De prater perfekt norsk og kan den norske kulturen like godt som nasjonale jevnaldrende. Selv om de ikke blir plassert ut i spesialgrupper, betyr det imidlertid ikke at de ikke føler seg annerledes sammenliknet med majoriteten. Jeg sitter ikke med den oppfatning at mine informanter sliter med å bli definert som mindreverdige i den forbindelse. Selv om de kan føle at de havner på utsiden av en forestilt «likhet» implementert i den norske skolen, virker ikke deres annerledeshet å definere dem som «dårligere» enn resten. Den orientalistiske tankegangen Chinga-Ramirez finner i sitt utvalg, blir dermed ikke like tydelig i mitt. Dette kan, som sagt, ha noe å gjøre med at seks av sju av mine informanter er født i Norge og alle behersker det norske samfunnet på eksepsjonelt vis.

Gjennomgående i disse studiene er at de behandler data om immigranter som selv har migrert til Norge. Dette har vist seg å utgjøre et helt annet utvalg sammenliknet med mitt eget. Jeg kartla for eksempel integreringsprofiler med ulike trekk fra etnisk, nasjonal og diffus profil framfor ulike totale profiler.

I dette kapittelet har vi sett at informantene opplevde sin bikulturalitet på ulikt vis. På bakgrunn av ulik grad av tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet erfarte de ulik grad av identifisering med sine to kulturer. Vi har også sett at selv om de alle var oppvokst i Norge, betød ikke det dermed at de ville favorisere den norske kulturen. De fleste fikk til å blande sine identiteter. Dette utgjorde en ulik tyngde av norske og etniske trekk i deres bikulturalitet, noe som førte til sju unike identitetsforståelser. Det viste seg derfor å være vanskelig å svare på problemstillingen hvordan interkulturelle elever forstår egen identitet. Svaret ble «de forstår egen identitet på forskjellig vis», et svar som gir lite fruktbarhet. Studien er rettere sagt ment å skulle belyse noen dilemmaer og utfordringer interkulturell ungdom møter i sin identitetsutvikling, noe dette kapittelet har presentert. Formålet er at leser skal få et innblikk i de interkulturelle elevenes erfaringer med identitet. Analysekategoriene implementert av teoriene selvbestemmelsesteori og bikulturell identitetsintegrering, har hatt sterk relevans ved å belyse problemstillingen og funn knyttet til den. Neste kapittel vi se på hvilke didaktiske implikasjoner disse funnene får.

5 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER

Samfunnsfaget har som mål å utdanne kritiske, selvstendige og reflekterte demokratiske individer. Identitetsforståelse er en sentral del av dette målet, og derav en sentral del av samfunnsfaget i skolen. Under læreplanen i samfunnsfag på videregående og *føremål* står det at faget skal «medverke til medviten identitetsdannelse og trygg forankring i eige samfunn og eigen kultur for alle elevar.» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Skolen skal dermed tilrettelegge for bevisst identitetsdannelse og således en trygg grunn for denne dannelsen. Dette har også fått relevans under kjerneelementet *Identitet og livsmeistring* for LK20 hvor det står: «Med utgangspunkt i si eiga livsverd skal elevane få ei forståing av kven dei er, og korleis dei kan meistre eigne liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Identitetslæring er dermed en sentral oppgave for å realisere fagets formål, men også for at elevene skal «finne seg selv» og sitt kulturelle rammeverk for identitetsdannelse, samt livsmestring forøvrig. Her kommer det viktige ansvaret til samfunnsfag som et dannelsesfag tydelig fram. *Hvordan* dette skal gjøres er et annet spørsmål. Dette kapitlet vil presentere hvilke konsekvenser denne studien har for skolen, og spesifikt, samfunnsfagundervisning. Første del vil se på integrering og inkludering i skolen, noe som videre vil legge grunnlaget for en presentasjon av integrerende sosialisering. Påfølgende del vil diskutere hva en lærer kan gjøre, før en drøfting av likhetsprinsippet i norsk skole.

5.1 INTEGRERING OG INKLUDERING I SKOLEN

Integrering framstår som både noe politikerne og skolen ønsker, men hva som legges i begrepet blir sjeldent definert (Spernes, 2012, s. 151). Dette begrepet, i likhet med flere begrep anvendt i denne oppgaven, brukes både deskriptivt og normativt, altså både om hvordan tilstanden faktisk er, og for å adressere en ønsket prosess eller et mål (Spernes, 2012, s. 152). Integrering blir også ofte brukt synonymt med assimilering (Spernes, 2012, s. 157). Assimilering handler om å gjøre minoriteten mest mulig lik majoritetspopulasjonen og blir stadig en utvei i møte med eksternt press. Om assimilering blir opplevd som den eneste muligheten for å fungere i samfunnet, kan assimilering prosessen oppleves svært vanskelig med tanke på identitetsutvikling og spørsmålet «hvor hører jeg til?» (Spernes, 2012, s. 156). På grunn av denne vanskeligheten, kan vi se at integreringsbegrepet til en viss grad har blitt erstattet av inkluderingsbegrepet (Spernes, 2012, s. 163). Inkluderingsbegrepet kan sies å handle mest om tilrettelegging for tilpassing til systemet, noe majoriteten står for. Integreringsbegrepet brukes ofte i sammenheng med et krav om at «de skal integrere seg», altså en jobb for minoriteten (Spernes, 2012, s. 163).

Denne studien, på den andre siden, viser at interkulturell ungdom ikke nødvendigvis tyr til å assimilere seg, men at de fleste er i stand til å beholde begge delene av sin identitet i form av en integrert profil. Vi fant derfor et mindretall av tilfeller av nasjonal akkulturasjonsprofil. I disse tilfellene så vi imidlertid at det ikke er lang vei mellom assimilering og marginalisering. Gjennom å bryte med det etniske i et forsøk på å etablere en nasjonal profil kan man, slik vi har sett i denne oppgaven, ende med å ikke få innpass noen steder, noe som får store konsekvenser for identitetsutvikling. For å unngå dette, har inkludering i skolen blitt et sentralt poeng som er mye brukt i tidligere forskning og stortingsmeldinger. Inkludering i skolen omhandler at man skal lære i et samfunn for alle (Moen, 2014, s. 21). Inkludering er imidlertid et ideologisk begrep, vagt og abstrakt, som gir få direkte føringer for en lærers arbeid (Moen, 2014, s. 25). Senere i dette kapitlet

skal vi se videre på hva en lærer kan gjøre. Før det, skal vi se på et konsept som blir kalt «integrerende sosialisering».

5.2 INTEGRERENDE SOSIALISERING MELLOM HJEM OG SKOLE

Vi har gjennom dette prosjektet fått innsikt i betydningen av samspillet mellom hjem og skole, eller såkalt primærsosialiseringen og sekundærsosialiseringen. Vi har også sett at den mest optimale akkulturasjonsprofilen for bikulturelle individer er integrert profil, altså interkulturelle elever som identifiserer seg med begge kulturene. Primærsosialisering og sekundærsosialiseringen bør dermed uttrykke et samsvar slik at individet kan oppleve en integrert bikulturalitet. Dette kan skolen legge til rette for gjennom en såkalt «integrerende sosialisering». For å få en forståelse av hva denne sosialiseringen dreier seg om, er det nødvendig å se på Anton Hoems fire sosialiseringsforløp (1979).

Hoem presenterer ulike sosialiseringsforløp avhengig av forbindelsen mellom skole og hjem (Engen, 1994, s. 150). Dette er forsterkende sosialisering, de-sosialisering, re-sosialisering og skjermet sosialisering. Forsterkende sosialisering bygger på et verdi- og interessefellesskap mellom hjem og skole. Det ligger dermed en forbindelse mellom den primære sosialiseringen i hjemmet og den videre sosialiseringen i skolen. Skolen bygger altså videre på verdigrunnlaget eleven allerede er kjent med. Dette virker identitetsbyggende. Forsterkende sosialisering er imidlertid ofte tilpasset majoriteten og den typisk A4-eleven. Ved de-sosialisering og re-sosialisering på den andre siden, er enigheten mellom hjem og skole svekket. Det er dermed lite sammenheng mellom tidligere sosialisering og videre sosialisering i skolen. Ved de-sosialisering svekkes den første sosialiseringen, men det blir ikke tilført et nytt verdigrunnlag. Ved re-sosialisering blir også den første sosialiseringen svekket, men her blir det tilført nye verdier som overskygger de gamle (Engen, 1994, s. 150-151). Skjermet sosialisering, eller ikke-sosialisering, driver fram både verdi- og interessekonflikt. Her er det lav overenstemmelse mellom hjem og skole hvor begge sosialiseringene blir unyttige, noe som ikke gagnar noen (Engen, 1994, s. 152). En kombinasjon mellom forsterkende sosialisering og re-sosialisering er ofte ønsket. Det er dette som blir kalt integrerende sosialisering. Her blir tidligere sosialisering forsterket, samtidig som ny sosialisering foregår. En slik sosialisering i skolen kan fremme en tilhørighet til begge kulturene for den interkulturelle eleven. I denne studien har vi sett at en tilhørighet til begge kulturene er mest hensiktsmessig. Skolen bør derfor fremme en integrerende sosialisering hvor eleven kan føle et samsvar mellom hjem og skole. Hvordan en lærer kan jobbe for å legge til rette for dette er imidlertid vanskelig å finne et enkelt og konkret svar på.

5.3 HVORDAN EN LÆRER KAN JOBBE

I henhold til inkludering og fellesskap på skolen er det viktig å ha i mente at klassen er et sosialt system som dannes i samspill. Det blir derfor viktig med en klassekultur og klassetilhørighet hvor forskjellighet er akseptert og verdsatt (Moen, 2014, s. 26). Det ligger et stort læringspotensial i forskjellighet og å la ulike stemmer delta i klasserommet. Dette fremmer en interkulturell, eller mellomkulturell, kompetanse både hos de interkulturelle elevene og de nasjonale (Moen, 2014, s. 34). Elever trenger å utvikle en kompetanse i henhold til kommunikasjon mellom kulturer og mellom folk med ulike referanserammer. Dette er nødvendig kompetanse i den verden vi lever i. Lærerens holdninger og praksis kan bistå her.

Tilpasset opplæring står også sentralt for å realisere inkluderingstanken. Problemet ligger i at det er få retningslinjer for hvordan læreren skal realisere dette. Spesielt i flerkulturelle klasserom er det en fare for at alle stemmer ikke når fram, eller at opplæringen ikke blir gjort optimal for alle. Lærerne har en tendens til lett å definere «innvandrerelever» som elever med behov for spesielle tiltak, og nasjonale elever som like hverandre. Med et inkluderende perspektiv er alle elever og deres forskjellighet et naturlig utgangspunkt for undervisning (Moen, 2014, s. 28). For å realisere deltakelse må denne forskjelligheten, og det de ulike elevene har med seg hjemmefra, synliggjøres som verdifull i klasserommet. Ved å bygge på det elevene har med seg hjemmefra støtter man også prinsippet om en integrerende sosialisering, et sentralt prinsipp i elevenes identitetsutvikling. Dette krever imidlertid et ressursorientert perspektiv på mangfold, noe vi kommer til under.

Vi kan finne to ulike tilnærminger i møte med det flerkulturelle. Dette er det problemorienterte perspektivet og det ressursorienterte perspektivet. Problemperspektivet ser på mangfold som noe uheldig som vil «gå over» og noe som ofte underkommuniseres gjennom legitimering som «her på skolen er vi fargeblinde». Ressursperspektivet anser på den andre siden mangfold som en normaltstand hvor ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet. Førstnevnte kan virke assimilerende og marginaliserende tilslørt som «integrering» mens sistnevnte bygger mer på likeverd og inkludering. Denne retningen virker derfor identitetsbekreftende og perspektivutvidende. Det problemorienterte perspektivet er på den andre siden mindre identitetsbekreftende for minoritets elever, og tar fra majoritets elevene muligheten til perspektivutvidelse (An-Margit Hauge i Hauge, 2014, s. 24-25).

Et ressursperspektiv er ofte noe som idealiseres i den flerkulturelle skolen. Informantene i denne studien har imidlertid uttrykt hvordan det å bli behandlet som en ressurs i undervisning kan oppleves problematisk rent identitetsmessig. Funn knyttet til følelse av annerledeshet utfordrer derfor ønsket om et ressursperspektiv i en flerkulturell skole. Man tenker blindt at de interkulturelle elevene ønsker å dele sin kulturelle kunnskap, men dette trenger ikke nødvendigvis å bli tatt godt imot. Kulturell kunnskap i klasserommet er ofte basert på kulturelle trekk som skiller seg fra norsk kultur. Dette belyste flere av informantene som følte at det ble spurt om «negative» tematikker som sosial kontroll, kjønnsforskjeller og tvangsekteskap der elevene ble satt i en posisjon hvor de måtte «forsvare» sin etniske kultur. Her ble det da fokus på kulturforskjeller framfor kulturlikheter. Å måtte foreta seg en slik kulturell forsvaring kan oppleves vanskelig, spesielt om eleven ikke identifiserer seg med sin etniske side. Dette kan også oppleves problematisk da flere av informantene beskrev en manglende kompetanse i sin etniske kultur fordi de anså seg selv som «mest norsk». Flere delte også hvordan de ofte blir spurt om utfordringer og opplevde kulturkonflikter med å være bikulturell. Gjennom denne studien har jeg fått forståelse for at dette ikke er enkle tematikker å dele, spesielt ikke foran en hel klasse når man er 17 år. Flere av informantene problematiserte også rollen som en talsperson for en bestemt gruppe eller religion. De uttrykte engstelse for å formulere seg feil eller bli feiltolket og videre fostre medelevene med en misoppfattet og kanskje negativ forståelse av en bestemt kultur.

De fleste informantene hadde imidlertid ikke noe problem med å dele sin kulturelle kunnskap, men dette er ikke noe en lærer bør ta for gitt. Når informantene presenterte erfaringer med å dele foran klassen, kom det fram at de ofte kunne bli «tatt litt på senga» uten at lærer hadde forhørt seg med dem på forhånd. Om eleven går med hijab, kan en lærer kanskje tolke det som at eleven ønsker å være åpen om sin kultur og religion, men

dette er ikke mine erfaringer etter intervjurunden. Mange sliter daglig med å være «annerledes» og ikke «norsk nok» selv om de føler seg norsk. I en undervisningssituasjon hvor de blir bedt om å dele eller «forsvare» kulturelle trekk nordmenn definerer som annerledes, kan utilpassheten bli forsterket. Dette trenger ikke være kulturelle trekk elevene identifiserer seg med. Dette kan videre føre til en nedtoning av det etniske, noe vi har sett er den truede identiteten sammenliknet med det norske.

Et problemorientert perspektiv er heller ikke veien å gå i den flerkulturelle skolen. Om en lærer vektlegger et problemorientert perspektiv framfor et ressursorientert perspektiv i møte med interkulturelle elever, kan dette videre føre til lavere forventinger, noe som kan påvirke elevenes selvoppfatning som mindreverdige (Moen, 2014, s. 32). Vi har sett i denne studien at interkulturelle elever opplever nok eksternt press fra ulike hold. Lærere kan dermed hjelpe til å minimere presset gjennom å vise forståelse og aksept. Det er imidlertid vanskelig for en lærer å unngå å sette eksternt press da dette ofte kreves som motivasjon for skolearbeid i ungdomstida. Et forsøk på å minimere eksternt press kan også tolkes som lavere forventinger, noe som videre påvirker elevens selvoppfatning og identitetsdannelse slik vi så over.

Selv om man ønsker et ressursperspektiv på mangfold og interkulturelle elever, er det ikke selvsagt at skolen klarer å omgjøre elevenes kompetanse til ressurs i undervisningen på en god måte. Det er heller ikke sikkert at skolen har flerkulturell kompetanse til å gjøre undervisningen relevant for elevene, det er ikke engang sikkert at skolen prioriterer å skaffe seg slik kompetanse (Westrheim & Tolo, 2014, s. 48). Denne studien er ment å skulle bidra med diskusjon knyttet til didaktiske implikasjoner rundt identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer. Vi har sett at det ikke er sikkert elevene ønsker å bli ansett som en ressurs i undervisningen. Kommunikasjon og forståelse mellom lærer og interkulturell elev virker som det primære kravet for å optimalisere elevenes identitetsutvikling og opplæring. Dette blir tydelig da ikke alle har like muligheter og føler seg heller ikke som en del av fellesskapet og relevant i skolekontekst. Verdigrunnlaget for norsk skole er fremdeles basert på det forestilte homogene Norge med en betydelig grad av konsensus. Å bryte med dette for å utvikle en praksis og kultur som er reell flerkulturell er kanskje skolens største utfordring i dag (Westrheim & Tolo, 2014). Slik vi har sett i denne delen, legges det ofte opp til at læreren skal stå for mye av dette. Skolen som et system er imidlertid ikke så lett foranderlig. Neste del vil ta en nærmere titt på dette.

5.4 LIKHETSPRINSIPPET I NORSK SKOLE

«Likhetsprinsippet» står sentralt i den norske skolen. Likhetsprinsippet fremmer verdier som oppfattes av mange, altså majoriteten, som universelle (Bergersen, 2016, s. 50). Vi har sett at skolen er en viktig arena for kulturoverføring og sosialisering, og etablering av fellesskap og samhold i befolkningen (Chinga-Ramirez & Solhaug, 2014). Når dette samholdet fremmer en norsk enighet hvor interkulturelle elever skal utvikle en norsk kompetanse, trues deres etniske kompetanse og tilhørighet. Det er sistnevnte kompetanse som behøver tilrettelegging. Dette er en avgjørende utfordring for den mangfoldige skolen og i interkulturelle elevers identitetsdannelse. Likhetsprinsippet kan føre til en forsterkning av en assimilerende monokulturell tenkning som legger føringene for en nasjonal eller diffus profil i henhold til elevenes identitetsdannelse. En homogeniserende danningstradisjon problematiserer på den måten den viktigste møteplassen hvor unge interkulturelle elever skal bygge sin bikulturalitet og lære å verdsette sitt eget kulturelle mangfold.

Likhetsprinsippet gjør det videre vanskelig for de interkulturelle elevene å praktisere sin etniske identitet. Med en ideologi om at «alle skal være like», blir det vanskelig for dem å ikke skille seg ut og føle seg annerledes. Dette beskrev mange av informantene i studien. Dette kan påvirke deres identitetsutvikling til å nedtone den etniske siden. Flere av informantene løftet dilemmaet med å bli spurt om «sin kultur» i klassen. I slike situasjoner ble det også fokus på at de er annerledes enn resten, slik vi så lengre opp, selv om denne annerledesheten ble ansett som en berikelse i klasserommet. Det at mange av informantene benevnte foreldrenes kultur som «min kultur» tyder også på at det er slik deres etniske kultur blir beskrevet av de rundt, også skolen. Etter min teoretiske fordypning var jeg bevisst på begrepsbruk og bruk av etnisk kultur kontra nasjonal kultur og la godt merke til hvordan, både de med en signifikant bikulturalitet og de som identifiserte seg mest med norsk kultur, refererte til deres etniske bakgrunn som «min kultur».

Ved at skolen bygger på et likhetsprinsipp, blir det vanskelig med et ressursperspektiv uten at elevene føler seg annerledes i praktisering av sin etniske kultur. De kan fort bli ansett som annerledes og «utlending» når de tilsynelatende føler seg norsk. Dessuten er det problematisk i henhold til identitet og selvforståelse å være «utlending» i det landet man er født og oppvokst. Å se seg selv som enten «norsk» eller «utlending» har derfor stor psykologisk påvirkning på elevens framtidstanker.

Pihl (2010) hevder at den norske kulturen konstruerer en homogen kultur med en tilhørende "riktig væremåte" som implementeres i den norske skolen. Dette konstruerer videre en nasjonal identitet hvor minoritetene vanskelig kan få innpass. På denne måten reproducerer skolen, ifølge Pihl, relasjon mellom majoritet og minoritet i form av en samfunnsmessig lagdeling hvor den ene gruppen er plassert over den andre. Pihl argumenterer dette kan forklares med at minoritetselvenes sosiale, språklige og kulturelle ressurser ikke tillegges verdi på skolen, nettopp på grunn av likhetsprinsippet vi finner der. I mitt prosjekt har vi sett at barn av immigranter ikke nødvendigvis ønsker at deres «etniske kulturelle kompetanse» skal bli dratt fram i klasserommet da dette får dem til å fremstå mer annerledes. Pihls argumentasjon kan på bakgrunn av min studie synes å virke noe paradoksal. Hans forskning gjelder imidlertid hovedsakelig immigranter og ikke barn av immigranter. Det virker da som at når immigranter, som faktisk er annerledes enn majoriteten, migrerer til Norge, blir deres kulturelle kompetanse brukt for å forene individer gjennom en verdsetting av den etniske kulturen på skolen. Når barn av immigranter, som faktisk ikke er annerledes enn majoriteten får spørsmål om å dele «sin kulturelle kompetanse», vil det bli fokus på forskjeller og en splittelse framfor en forening av ulike individer. Her kan det bli skapt skiller som individene ikke kjenner igjen. Jeg forstår hvorfor mange av mine informanter synes det er vanskelig å skulle dele det som blir kalt «deres egen kultur» når de er like norske som de andre elevene som sitter i klasserommet. Det er vel opprinnelig «godt ment» fra skolen sin side, men dette bekrefter bare igjen hvordan dette er et glemt forskningsfelt som trenger mer oppmerksomhet. Vi kan ikke fortsette å studere barn av immigranter kategorisert sammen med immigranter.

Vi har i dette kapittelet sett at skolen har et enormt ansvar når det kommer til å legge til rette for alles identitetsutvikling. Dette kan synes å være uoverkommelig. Mange pene ord som inkludering, integrerende sosialisering og ressursorientert praksis blir ofte brukt, begreper som i stor grad omhandler holdninger framfor konkret praksis. Hvordan man best skal tilrettelegge for identitetsdanning er fortsatt i stor grad opp til hver enkelt lærer.

6 AVSLUTNING

Vi har ikke bare «nordmenn» og «innvandrere» i Norge. Vi har også de som befinner seg imellom disse grupperingene, som både «nordmann» og «innvandrere», samtidig som ingen av delene. Individene befinner seg da i et kulturelt spenningsfelt hvor det kan bli utfordrende å definere seg selv og besvare spørsmålet «hvor hører jeg til?». Individet kan oppleve en konfliktfylt sosialisering fra foreldrene på den ene siden, og storsamfunnet eller skolen på den andre. Dette gir mindre klare grenser mellom grupper og individet, og «selvet» kan stå overfor identitetsmessige utfordringer. Identitetsdannelsen som skjer i spenningsfeltet mellom kulturer kan derfor sies å være en svært omfattende prosess. Det er dette jeg har forsøkt å fordype meg i, noe jeg mener både er aktuelt i dagens Norge og nødvendig da skolen er lovpålagt å hjelpe elevene med navigering gjennom identitetsarbeidet. Problemstillingen for dette masterprosjektet gikk som følgende: Hvordan forstår interkulturelle elever i den videregående skolen sin egen identitet? Dette er en aktuell problemstilling da innvandring løfter komplekse dilemma knyttet til hypermangfold. Befolkningsestimater tilsier at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre vil utgjøre i underkant av en tredjedel av den totale befolkningen i 2060. Det å svare på «hvem er jeg?» vil dermed se ut til å være et svært vanskelig spørsmål å svare på for en tredjedel av befolkningen om en 40 års tid.

Skolen har fått et ansvar når det kommer til å legge til rette for elevenes identitetsdanning. Dette vektlegges blant annet i Fagfornyelsen LK20 og kjerneelementene i samfunnsfag, både for grunnskolen og den videregående skolen. Identitet og livsmestring blir her koblet sammen gjennom forståelsen av at en trygg identitet gir en tryggere psykisk helse. Hvordan skolen og lærerne møter dette, har videre stor påvirkning på elevenes egne identitetsforståelser og identitetsdannelser, så vel som deres psykiske helse. Skolen har fått ansvaret fra nasjonalt nivå og ambisjonene er klare. Om den norske skolen er i stand til å møte dette er et godt spørsmål. Lærere trenger dermed mer kjennskap til hvordan hypermangfoldig identitetsdanning foregår. Dette prosjektet hadde som formål å belyse noen av de problemstillingene ungdom av innvandrerforeldre møter på daglig basis. Studien vil forhåpentlig ha økt enhver leasers bevissthet og forståelse i møte med et hypermangfoldig Norge.

Dette masterprosjektet er ment å skulle belyse identitetsprosesser i dannelsen i spenningsfeltet mellom kulturer. Studien tok utgangspunkt i syv ulike informanternes forståelse av egen identitet og dette utgjorde syv unike historier om identitetsdanning. Som lærere møter vi tusenvis av like unike forståelser i klasserommet. Hvordan skolen skal hjelpe ungdom å sikre en blandethet og trygghet knyttet til egen identitet er jeg enda ikke sikker på om jeg kan besvare. Det viktigste er å hylle deres blandethet, det at de nettopp behersker å være norsk og «noe annet» som de vil. Det er ganske ekstraordinært. Så, hvordan forstår interkulturelle elever egen identitet? De forstår egen identitet som en blanding som tillater dem å være mer norsk i noen situasjoner og mer etnisk i andre. Dette utgjør utallige mengder med ulike identiteter. Så, hvordan skal skolen møte dette forholdet? Gjennom å tillate en blandethet på elevens egne premisser uten å prøve å gjøre dem mer norsk eller mer etnisk. Jeg skulle gjerne pratet med flere informanter og inkludert flere historier i denne studien, gjerne med en større geografisk spredning på deres etniske bakgrunn. Det får vente til en annen gang.

7 LITTERATURLISTE

- Barth, F. (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergersen, A. (2016). Kultursensitive læringsformer - økt bevissthet gjennom tverrkulturell kompetanse? I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 47-64). Bergen: Fagbokforlaget.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. & Vedder, P. (2006). Introduction: Goals and Research Framework for Studying Immigrant Youth. I J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Red.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* (s. 1-15). London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Chinga-Ramirez, C. (2015). *Skolen ser ikke hele meg! En narrativ og postkolonial studie av sosial ulikhet i den videregående skolen gjennom minoritetselevs erfaringer med å være* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Chinga-Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014). Jeg er annerledes! - en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 217-239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cohen, A. (1993). Culture as identity: an anthropologist's view. *New Literary History*, 24(1).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/1449618>
- Engen, T. O. (1994). Integrerende sosialisering i majoritetens skole. I T. O. Engen, A.-M. Hauge, I. Morken, E. Ryen & G. Standnes (Red.), *Like Muligheter Migrasjonspedagogikk i videregående skole* (s. 145-170). Oslo: Notam Gyldendal.
- Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Oslo: Gyldendal.
- Eriksen, T. H. (2014). Essay hvem er «vi»? - et overordna blikk på utvikling i Norge. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 13-18). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2015). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 16-41). Stockholm: Liber.
- Gullestad, M. (1996). From Obedience to Negotiation: Dilemmas in the Transmission of Values Between the Generations in Norway. . *The Journal of the Royal Anthropological*, 2(1), 25-42. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/pdf/3034631.pdf>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den flerkulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Huynh, Q.-L., Nguyen, A.-M. D. & Benet-Martínez, V. (2011). Bicultural Identity Integration. I S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Red.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 827-842). New York: Springer.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, S. F. (2018). Etnosentrisme. I store norske leksikon. Hentet 11. oktober 2019 fra <https://snl.no/etnosentrisme>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Kjerneelementer i fag. Hentet 21. okt 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/>

[kjerneelementer-i-fag-for-utforming-av-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf](#)

- Moen, B. B. (2014). Elevmangfoldet og det inkluderende klasserommet. I B. B. Moen (Red.), *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen* (s. 19-38). Bergen: Fagbokforlaget.
- Naqvi, A. R. (2019). *Third Culture Kids: Å vokse opp i mellom kulturer*. Oslo: Gyldendal.
- Paulgaard, G. (2006). Identitetskonstruksjoner - hvor langt rekker de? *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 6(1), 67-88.
- Phinney, J. S., Berry, J. W., Vedder, P. & Liebkind, K. (2006). The Acculturation Experience: Attitudes, Identities, and Behaviors of Immigrant Youth. I J. W. Berry, J. S. Phinney, D. L. Sam & P. Vedder (Red.), *Immigrant Youth in Cultural Transition: Acculturation, Identity, and Adaptation Across National Contexts* (s. 71-116). London: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2012). Multiple Identities within a Single Self: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization within Contexts and Cultures. I M. R. Leary & J. P. Tangney (Red.), *Handbook of Self and Identity* (s. 225-246). New York The Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-Determination Theory: An Introduction and Overview. I R. M. Ryan & E. L. Deci (Red.), *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (s. 3-25). New York/London: The Guilford Press.
- Schackt, J. (2019). Kultur. I Store norske leksikon. Hentet 22. oktober 2019 fra <https://snl.no/kultur>
- Schwartz, S. J., Luyckx, K. & Vignoles, V. L. (2011). Introduction: Toward an Integrative View of Identity. I S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Red.), *Handbook of Identity Theory and Research* (s. 1-27). New York: Springer.
- Solbue, V. (2016). Innledning: «Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker». I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 11-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 5. mars 2019). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet 6. november 2019 fra <https://www.ssb.no/innvbef>
- Thornberg, R. & Fejes, A. (2015). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitative studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 256-276). Stockholm: Liber.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Læreplan i samfunnsfag. Hentet 21. oktober 2019 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). 1.2 Identitet og kulturelt mangfold. Hentet 21. oktober 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/identitet-og-kulturelt-mangfold/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). 2.5.1 Folkehelse og livsmestring. Hentet 20. oktober 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Westrheim, K. & Tolo, A. (2014). Introduksjon: Kompetanse for mangfold. I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), *Kompetanse for mangfold* (s. 17-25). Bergen: Fagbokforlaget.

8 VEDLEGG

8.1 VEDLEGG 1: GODKJENNING FRA NSD

Prosjekttittel

Identitetsdannelse i den flerkulturelle skolen - masteroppgave

Referansenummer

390643

Registrert

26.09.2019 av Siv Weberg Haarberg - sivwh@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Trond Solhaug, trond.solhaug@ntnu.no, tlf: 99104310

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Siv Haarberg, sivwh@stud.ntnu.no, tlf: 98419615

Prosjektperiode

21.10.2019 - 25.05.2020

Status

10.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**10.10.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 10.10.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet, religion og filosofisk overbevisning, samt alminnelige personopplysninger frem til 25.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. Art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV MED SAMTYKKEERKLÆRING

Vil du delta i forskningsprosjektet «identitetsdannelse i den videregående skolen»?

Mitt navn er Siv Weberg Haarberg og jeg jobber med en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på identitetsdannelse i den videregående skolen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Prosjektet har som formål å intervjuere elever født eller oppvokst i Norge, med foreldre med annen etnisk bakgrunn, i henhold til deres identitetsutvikling i den videregående skole. Elevene vil dermed bli spurt om erfaringer med ulike forventninger fra ulike hold, samt opplevde konsekvenser av dette. Jeg ønsker å møte med 6-9 elever fra 3 ulike skolen i Trondheim. Jeg foretrekker å ta lydopptak av samtalen om dette er greit for eleven. Samtalens varighet vil variere fra 15-45 minutter, avhengig av eleven.

Problemstillingen prosjektet vil prøve å besvare går som følger: **Hvordan forstår interkulturelle elever egen identitet i den videregående skolen? En analyse av identitetsdannelse i spenningsfeltet mellom kulturer.**

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Det er kun jeg som vil ha tilgang på lydopptaket og behandle de opplysningene som kommer fram i samtale. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Sitat kan bli brukt i forskningsoppgaven, men her vil det bli presentert et fiktivt navn. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i sluttoppgaven.

Om du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med meg på sivwh@stud.ntnu.no. Ønsker du å få tilgang til sluttresultatet, kan dette også henvendes fra samme e-post.

Prosjektansvarlig, Trond Solhaug

Epost trondsolhaug@ntnu.no eller telefon: 99 10 43 10

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Siv Weberg Haarberg

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «identitetsdannelse i den videregående skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

⇒ **å delta i samtaleintervju**

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet 27.05.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE

- Personalia, fortell meg litt om deg selv.
- Skolestart
- Klassemiljø, grupperinger, vennegjeng
- Hva svarer du når folk spør «hvor er du fra?» Hvorfor? Identifisering eller forventning?
- Etterspør lærerne din bakgrunn og kunnskap eller føler du dette er noe som underkommuniseres? Hadde du ville delt om de hadde inkludert det i undervisningen?
- Hvordan det var å vokse opp med to kulturer? Hva som vanskelig? Hva som positivt?
 - Hvordan har dette påvirket deg til å bli den du er i dag?
- Ekstrinsisk motivasjon
 - Hvor stor påvirkning har ... på din identitet?
 - Venner
 - Familie
 - Det norske storsamfunnet
 - Kan du si noe om hvordan du blir påvirket av venner og familie?
 - «True self»?
 - Opplevd (1) skam, (2) skyld, (3) skuffelse knyttet til valg av identitet?
 - Skam, skyld og skuffelse overfor hvem?
 - Hvor viktig er det for deg å unngå slike situasjoner? Hva gjør du for å unngå? Kan dette være årsaken til valg av identitet?
- Bikulturalisme
 - Det å vokse opp og fått opplæring i to kulturer, hvordan løser du dette i hverdagen? Blanding eller veksling? Hvorfor tror du det er sånn?
 - Hvordan reagerer de rundt deg da?
 - Føler du noen gang at disse kulturene står i konflikt med hverandre eller opplever du mest at de kan kombineres?
- Trivsel? Funker greit å stå mellom to kulturer?
- Framtiden?
- Annet?

