

Ellisiv Masvie

## Flerkulturelle elever i norsk skole

En kvalitativ studie av flerkulturelle elevers erfaring med å være elev i norsk skole

Masteroppgave i Profesjonsrettet Pedagogikk

Veileder: Borgny Marianne Knudsen

Mai 2023



Ellisiv Masvie

## **Flerkulturelle elever i norsk skole**

En kvalitativ studie av flerkulturelle elevers erfaring med å være elev i norsk skole

Masteroppgave i Profesjonsrettet Pedagogikk  
Veileder: Borgny Marianne Knudsen  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden



## **Sammendrag**

Tema for denne forskningsoppgaven har vært flerkulturelle elever i møte med den norske skolen. Samfunnet blir stadig mer globalisert og det påvirker elevgruppen som befinner seg i Norges klasserom. Skolen har, blant annet, en identitetsskapende funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). I lys av dette har jeg tatt for meg problemstillingen: *Hvordan har flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs i den norske skolen?*

Dette kvalitative forskningsprosjektet er gjennomført med bruk av dybdeintervju der 6 informanter med flerkulturell bakgrunn tok del. Hovedfunnene viser til at informantene opplever å ha tilhørighet til flere kulturer samtidig som de erfarer at de ikke helt passer inn noen stad, men heller "faller mellom stolene". Et annet funn viser til at informantene ikke opplever at deres bakgrunn blir fokusert på i undervisningssituasjonene, og at dette er noe de savner.

Formålet med oppgaven er å gi innsikt i hvordan flerkulturelle elever kan oppleve deres møte med den norske skolen. Jeg ønsker å rette fokuset på deres opplevelser slik at det kan bli en større bevisstgjøring rundt skolens rolle i møte med det flerkulturelle klasserommet, og hvordan den kan påvirke elevers syn på egen tilhørighet og forståelse av være en ressurs.

## **Abstract**

The topic of this research paper has been multicultural students within the Norwegian school system. Society is becoming increasingly globalized and this affects the group of pupils in today's classrooms. The school has, among other things, an identity-creating function (Kunnskapsdepartementet, 2017). In light of this, I have addressed the following research question: How have multicultural students understood their cultural belonging, and to what extent have they experienced their multicultural experience as a resource in the Norwegian school?

This qualitative research project was carried out using in-depth interviews in which 6 informants with a multicultural background took part. The main findings indicate that the informants experience belonging to several cultures at the same time as they experience that they do not quite fit into any place. Another finding indicates that the informants do not feel that their background is focused on in teaching situations, and that this is something they miss.

The purpose of the thesis is to provide insight into how multicultural students can experience their encounter with the Norwegian school. I want to direct the focus on their experiences so that there can be a greater awareness of the school's role in dealing with the multicultural classroom, and how it can affect students' view of their own belonging and understanding of being a resource.

## **Forord**

Dette forskningsprosjektet har til tider vært krevende og intens, men aller mest et givende prosess som jeg er glad for at jeg har vært igjennom. Jeg har fått jobbet med et tema som jeg har et stort engasjement for, og lært mye i prosessen.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til mine informanter som har vært villig til å stille opp på intervju og delt av deres personlige erfaringer fra deres skolegang i Norge. Ved deres hjelp har jeg fått viktig innsikt for å kunne jobbe med denne oppgaven. Uten dere hadde det ikke gått!

Jeg vil også takke veileder Borgny Marianne Knudsen som gjennom hele prosessen har vært til støtte og oppmuntring. Du har gitt meg verdifull innsikt og vist engasjement for mitt prosjekt. Jeg setter stor pris på det.

Til slutt vil jeg rette en takk til venner og familie som har støttet meg gjennom denne forskningsprosessen.

Trondheim, 2023

Ellisiv Masvie

# Innholdsfortegnelse

<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1.Bakgrunn og tematikk.....	6
1.2 Tidligere forskning.....	6
1.3 Problemstilling.....	7
1.4 Disposisjon.....	8
<b>2 Teori</b> .....	<b>8</b>
2.1 Begrepsforståelse.....	8
2.2 Flerkulturelle elever i norsk skole.....	10
2.3 Tilhørighet til flere kulturer.....	12
2.3.1. James A. Banks - citizenship education.....	12
2.3.2 John Berry - Akkulturasjonsstrategier.....	13
2.4 Skolens rolle i møte med elever.....	14
2.4.1. Paulo Freire - De undertryktes pedagogikk.....	14
2.4.2 Gert Biesta - formål med utdanning.....	15
<b>3 Metode</b> .....	<b>16</b>
3.1 Fenomenologisk utgangspunkt.....	16
3.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	16
3.2.1.Dybdeintervju.....	17
3.3 Forberedelse.....	17
3.3.1.Rekruttering av informanter.....	18
3.3.2.Intervjuguide.....	19
3.4 Analyseprosessen.....	20
3.4.1.Transkribering.....	20
3.4.2.Tematisk analyse.....	20
3.5 Kvalitetskrav.....	21
3.5.1.Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.....	21
3.5.2.Forskerrollen.....	22
3.6 Etske problemstillinger.....	22
<b>4 Analyse av empiri</b> .....	<b>24</b>
4.1 Forståelse av tilhørighet.....	24
4.1.1. Tilhørighet til flere kulturer.....	24
4.1.2. Forventning om å bli norsk.....	26
4.2 Skolens møte med flerkulturelle elever.....	27
4.2.1. Flerkulturell erfaring som ressurs.....	27
<b>5 Drøfting</b> .....	<b>30</b>
5.1 Forståelse av tilhørighet.....	30
5.1.1 Føler tilhørighet til flere kulturer.....	30
5.1.2 Forventning om å bli norsk.....	31
5.2 Skolens håndtering av flerkulturelle elever.....	32
5.2.1 Flerkulturell erfaring som ressurs.....	32
<b>6 Avslutning</b> .....	<b>35</b>
<b>Referanseliste</b> .....	<b>36</b>
<b>Vedlegg</b> .....	<b>39</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	40
Vedlegg 2: Godkjenning av Sikt.....	41
Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema.....	43





# 1 Innledning

Denne studien omhandler flerkulturelle elevers erfaringer med å være elev i den norske skolen, og undersøker deres forståelse av kulturell tilhørighet og erfaring av å være ressurs. I innledningen vil jeg først legge et bakteppe for tematikken og tidligere forskning som vil ramme inn oppgaven. Jeg vil så presentere problemstillingen for deretter å gi en beskrivelse av disposisjonen.

## 1.1. Bakgrunn og tematikk

Vi lever i en globalisert verden, med store grupper mennesker i bevegelse på tvers av landegrensene. Ifølge FN har det aldri vært flere mennesker bosatt i et annet land enn der de er født som vi ser i dag (UN, 2020) og ifølge IOM World Migration Report 2020 er det estimert at det er 272 millioner internasjonale migranter globalt. Selv om dette kun utgjør 3,5 % av verdens befolkning, et relativt lavt prosentandel, er det fortsatt høyere enn noen av anslagene prosjektert for år 2050 (International Organization for Migration, 2019, s.2). I norsk kontekst ser vi, ifølge Statistisk sentralbyrå, at det er en økning av både innvandrere og norskfødte barn av innvandrere. Førstnevnte med en økning på 7,1 % fra året før, og sistnevnte en økning på 3,9 % fra året før (SSB, 2022). 2022 ble et år med historisk innvandrervekst grunnet krigen i Ukraina (SSB, 2023).

Skolen har i senere tid hatt et økt fokus på det kulturelle mangfoldet. Vi kan se at i opplæringsloven, som ble vedtatt 1998, der det står: "Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enkelte si overtyding." (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). I de senere årene har det i offentlige dokument også blitt understreket den økende globaliseringen i klasserommet, og at skolen spiller en viktig rolle i det. Det ser vi blant annet i den overordnede delen av læreplanen under *Identitet og kulturelt mangfold*: "I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har et ansvar for elevers allsidige utvikling og har en identitetsskapende funksjon (Imsen, 2014, s.361). Hvordan blir dette arbeidet med elevers kulturelle identitet når vi lever i en verden med økende forflytning? Strekker lærere til eller er det mangel på kunnskap på dette feltet? Hvilke begrep tas i bruk når man omtaler de flerkulturelle elevene? Hvilke kriterier for "norskhet" fremmes i skolen? Hvordan forstår elevene sin flerkulturell tilhørighet, og anser skolen dem som en ressurs? I møte med det økende mangfoldet i dagens klasserom er det naturlig å stille seg spørsmål om hvilken forståelse vi har av den mangfoldige elevgruppen.

## 1.2 Tidligere forskning

Flerkulturalitet er ikke et nytt fenomen i det norske klasserommet. Det har alltid eksistert elever med flerkulturell bakgrunn i skolen, men økt forflytning globalt har forstørret den flerkulturelle elevgruppen i skolen (Moen, 2014, s.19). Vi ser at fokus på den flerkulturelle skolen, og flerkulturelle elever er et tema som gjør seg mer og mer gjeldende innenfor forskning (Hilt, 2020; Pihl 2019; Moen, 2014; Eriksen; 2017, Røthing, 2020; Lund; 2017 & Spernes, 2020). Line Torbjørnsen Hilt (2020) har sett på nyankomne elevers egne narrativ om deres norske skolegang, og undersøkt hvilke

ekskluderende og inkluderende prosesser som finnes (Hilt, 2020, s. 18). Hun påpeker at utdanningspolitiske og pedagogiske prioriteringer påvirker hvordan elevene anser seg selv og sine muligheter (Hilt, 2020, s. 19-20). Et annet funn hun viser til er hvordan manglende inkludering i det norske fellesskapet fører til grupperinger blant etniske grupper (Hilt, 2020, s. 19). Joron Pihl (2019), har gjennom sin forskning sett på dagens minoritetspråklige elever og den sakkyndige vurderingen som gjøres gjennom PP-tjenesten og kritiserer mangler ved deres praksis. Hun hevder at den sakkyndige vurderinger er preget av etnosentrisme, og mener at dette fører til både feildiagnostisering av flerspråklige elever og overrepresentasjon innenfor spesialundervisning (Pihl, 2019, s.11). Hun stiller spørsmål til om flerspråklige elever får realisert sitt fulle potensial i den norske skolen, eller om de opplever diskriminering (Pihl, 2019, s.12). Ingunn Marie Eriksen (2017) ser på gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skole. Hun ser på hvilke konsekvenser etnisk gruppedannelse kan ha i skolen (Eriksen, 2017, s. 8), og hennes funn viser til hvordan vektlegging av etnisitet påvirker hvem elevene føler tilhørighet til og påvirker deres identitetsutvikling (Eriksen, 2017, s. 143). Hun viser også til at de skillene som oppstår mellom de etniske gruppene, og derav polariseringen, er med på å opprettholde en selvforsterkende effekt. Hun hevder at dette ikke er til fordel for noen i skolen, og legger vekt på at alle elever må oppleve at de har en viktig plass i samfunnet (Eriksen, 2017, s. 143). Det er også blitt forsket på feltet i tidligere masteroppgaver. Eli Thorbjørnsen (2007) forsket gjennom sin master om skolens møte med elever med innvandrerbakgrunn, og hvordan dette påvirker deres identitet og tilhørighet. Hun konkluderer med at skolens rolle er viktig i identitetsarbeid og sosialisering, men at det i stor grad legges vekt på norsk kultur og ikke på opprinnelseskulturen (Thorbjørnsen, 2007). Navnit Kaur Pahil (2009) forsket i sin master på minoritetsungdommers opplevelse av egen identitet, og legger vekt på utfordringene som er tilknyttet til å balansere norsk kultur og foreldres kultur. I tillegg ser han på betydningen av andres meninger, og hvordan dette påvirker deres identitetsutvikling (Pahil, 2009). Han konkluderer med at betydning av å opprettholde begge kulturer er viktig (Pahil, 2009). Selv om det er en økende trend og fokus på den flerkulturelle skolen innenfor forskning, er det fortsatt behov for mer og spesielt med et elevperspektiv. Den nevnte forskningen viser til at det er et økende mangfold i dagens klasserom. Forskningen viser også til at det er mer behov for kompetanse på feltet. Som fremtidig lærer ser jeg at det er nødvendig og uunngåelig å selv ha kompetanse på dette feltet. For at jeg som lærer skal kunne møte den enkelte elev på en likeverdig måte, og utøve mitt samfunnsmandat, må jeg ha kunnskap om elevers egne erfaringer og deres møte med den norske skolen.

### 1.3 Problemstilling

Det manglende fokuset på flerkulturelle elevers egen opplevelse ligger til grunn for mitt valg av problemstilling: *Hvordan har flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs i den norske skolen?* Med denne problemstillingen ønsker jeg å utforske hvordan flerkulturelle elever har forstått og håndtert deres kulturelle identitet i den norske skolen. Har de opplevd at de har hatt tilhørighet til flere kulturer? Har de opplevd at det har vært forventninger om at de skal bli norsk mens de har vært elever i skolen? Jeg ønsker å undersøke om de har opplevd seg ivaretatt og anerkjent i denne prosessen. I tillegg til det ønsker jeg å undersøke om de har opplevd deres flerkulturelle erfaring som en ressurs i skolen. Har de opplevd at læreren har vektlagt deres kunnskap, og hvilke følger

kan dette ha for deres selvbylde? Hvilke positive og negative erfaringer har de hatt tilknyttet deres kulturelle bakgrunn i undervisningssammenheng, og hva er det som gjør erfaringene positive eller negative? For å få en dypere forståelse for hvordan det kan oppleves å være flerkulturell elev i den norske skolen, var det viktig å legge *deres* erfaringer til grunn for forskningen. Ved å se på denne problemstillingen gjennom et elevperspektiv vil man kunne se hvordan det faktisk oppleves for en flerkulturell elev. Hvilke gode og vonde erfaringer elevene selv har kjent på som flerkulturell i møte med den norske skolen, kan vi kun lære mer om hvis vi lytter til deres erfaringer. Jeg ønsker gjennom denne forskningen å se om elever opplever eierskap over sine egne narrativ, og om de opplever at deres flerkulturelle tilhørighet har opplevd tilstrekkelig oppmuntring og anerkjennelse.

## 1.4 Disposisjon

I det andre kapitlet vil det bli presentert teori som vil ramme inn oppgaven, og som vil bli tatt i bruk i drøftingen. Det tredje kapitlet vil gjennomgå de metodiske valg og prosesser jeg har tatt gjennom forskningsprosessen, og presentere de etiske problemstillinger som har oppstått. Samt å vise til de kvalitetskrav som er viktig for å skape god forskning. Det fjerde kapitlet vil presentere de funn som ble gjort gjennom analysen av datamaterialet. I det femte kapitlet vil de funn som ble gjort gjennom analysen drøftes i lys av presentert teori. I det sjette og siste kapitlet vil det først oppsummeres kort hva forskningen har gått ut på og dens hovedfunn bli presentert, samt reflektere rundt videre forskning

## 2 Teori

I denne delen skal jeg legge frem teori som er relevant for å besvare oppgavens problemstilling: Hvordan har flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs i den norske skolen? Jeg begynner med å klargjøre begrep og sette søkelyset på begrepsforståelse innenfor tematikken *mangfold*, jeg vil så ta for meg flerkulturelle elevers rettigheter i norsk skole og lærerens ansvar. For å sette dette i et sosialpedagogisk perspektiv, vil jeg presentere teori som kan belyse tematikken mangfold og likeverd i skolen med ulike vinklinger. Jeg vil deretter presentere to teorier knyttet opp mot flerkulturalitet, først James Banks teori om *citizenship education* og John Berrys teori om ulike *akkulturasjonsstrategier*. Jeg vil så presentere to teorier om skolens møte med elever, der jeg først vil ta for meg Paulo Freires *frigjøringspedagogikk* og deretter Gert Biestas syn på *skolens funksjon*. Teorien vil bli brukt i diskusjonen etter at datamaterialet er analysert.

### 2.1 Begrepsforståelse

Det norske samfunnet har de siste femti årene gått i retning av mer språklig, religiøs og kulturell diversitet. Historisk sett har ikke elever i norsk skole vært en homogen gruppe, men innvandring i senere tid har økt mangfoldet (Hilt, 2020, s. 13). Dette er noe som også påvirker skolen som fellesskapende arena siden elevgruppen har "større mangfold

av flerkulturelle referanserammer enn før" (Hilt, 2020, s. 41), både på grunn av innvandring, men også grunnet økt verdimangfold generelt (Hilt, 2020, s. 41). Vi ser det tydelig i måten ulike betegnelser har blitt brukt om den norske skolen; *enhets-skole*, *felleskole*, *flerkulturell skole*, *inkluderende skole* og i senere tid *mangfoldsskolen*. De ulike betegnelsene gjenspeiler samfunnets syn på skolens oppgaver og utfordringer (Lund, 2017, s. 14).

Begrepsbruken innenfor innvandringsdebatten, er omdiskutert (Hilt, 2020; Spernes, 2020; Lund, 2017; Bjordal, 2017). Begrep er ikke nøytrale, og kan føre til negative konsekvenser når det brukes uten forståelse av begrepets virkning. Hilt (2020) og Spernes (2020) påpeker at begrepsliggjøring av ulike grupper, slik som innvandrere, majoritet, minoriteter osv, er med på å skape et skille mellom "de norske" og "de andre". Hilt (2020) skriver: "Begrepsliggjøringen av befolkningsgrupper preger våre oppfatninger av hvem som regnes som "norske", og hvem som ikke gjør det. Hvem skal inkluderes i det store "vi" som den norske befolkningen utgjør?" (Hilt, 2020, s. 44). Språkbruk har stor makt, og de ord som brukes former virkeligheten vår og kan få sosiale konsekvenser (Spernes, 2020, s.15; Hilt, 2020, s.44)

Et eksempel er ordet *mangfold*, som brukes til å beskrive den norske skolen i offentlige dokument. Hilt (2020) mener at *mangfold* i utgangspunktet er et begrep med positivt fortegn siden det fremmer forskjellighet. Hun retter derimot kritikk mot *bruken* av ordet og påpeker at mangfold brukes om de elevene som har annen kulturell bakgrunn enn de norske elevene. Forskjeller innad i majoriteten blir ikke påpekt: "det er bestemte typer personer, eller i vår kontekst elever, som blir tilskrevet kulturelt og språklig mangfold og diversitet. Det er "de andre" eller "innvandrerne" som antas å tilføre samfunnet mangfold, mens forskjellene i majoritetsbefolkningen ofte blir uartikulerte." (Hilt, 2020, s. 46). En slik differensiering er med på å opprettholde skillene mellom "oss" og "dem" som hun er kritisk til. Røthing (2020) mener at det er viktig å forstå mangfold som noe som angår oss alle i samfunnet, siden vi alle bidrar til å skape et mangfold. Røthing skriver: "Samtidig er mangfold overalt og inkluderer oss alle, vi er alle del av og bidragsyttere til mangfold. På ulike måter er vi alle sammen eksotiske, originale, annerledes og kan kjenne på utenforskap." (Røthing, 2020, s.159). Hun skriver videre at vi som mennesker samtidig er gjenkjennelige og ligner på de rundt oss i større eller mindre grad (Røthing, 2020, s.159). Det hun påpeker med dette er at hva som oppleves som tydelige skiller mellom ulike grupper egentlig ikke er fastsatt, men kontekstuell. Røthing skriver: "Dette innebærer en overskridelse av statiske forestillinger om tydeligere grenseoppganger mellom "oss" og "de andre". (Røthing, 2020, s.159). Lund (2017) påpeker at selv om begrepet mangfoldsskole viser til et ønske om inkludering for alle elever, er det lite tydelighet i hva dette egentlig innebærer i praksis og skaper uklarhet (Lund, 2017, s.11-12). Dette ser man et eksempel på gjennom satsingen *Kompetanse for mangfold* i årene 2013-2017. Det kommer frem i 2 delrapport at satsingen, som hadde mål om å styrke utdanningssektorens mangfoldskompetanse, viser til utfordringer på akkurat dette. Rapporten viser til at videreutdanningen blir sett på som ekstraarbeid og som noe som ikke gjelder alle lærere, men kun spesiallærere (Udir, 2016) .

Det rettes også kritikk mot bruken av begrepet *språklige minoriteter*. Hilt (2020) påpeker at slik begrepsbruk først og fremst skaper et skille mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige elever. I tillegg til at det undergraver de forskjeller som finnes blant språklige minoriteter (Kjelaas, 2017; Hilt, 2020). Et annet poeng er at

begrepsbruken understreker språklige forskjeller og med det glemmer andre viktige faktorer som påvirker, slik som etnisitet, kultur eller klasse, Hilt skriver: "En annen utfordring er at betegnelsen minoritetsspråklig først og fremst henviser til språklig forskjell, og altså underkommuniserer andre identitetsmarkører som bevisst eller ubevisst gjør en forskjell i utdanningsfeltet (Hilt, 2020, s. 45). Hilt (2020) påpeker at begrepsbruk i seg selv ikke er problemet, men heller begrep som blir for upresise: " Dette bidrar til stereotypier ved at man skjærer alle over en kam, som igjen kan føre til kulturelle fordommer og i verste fall institusjonell rasisme." (Hilt, 2020, s. 46).

## 2.2 Flerkulturelle elever i norsk skole

### *Elevs rettigheter*

Det at samfunnet har fått større mangfold, blant annet kulturelt, legges vekt på i offentlige dokumenter. Formålsparagrafen i opplæringsloven stadfester: "Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte." (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Overordnet del av læreplanverket utdyper verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf og de overordnede prinsippene for grunnopplæringen.

Under *opplæringens verdigrunnlag* står det om *Identitet og kulturelt mangfold*: "I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. Skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Om *menneskeverd*, under opplæringens verdigrunnlag i overordnet del, står det: "Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes." (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### *Stiller krav til lærere*

Elever har rett til å få støtte til identitetsutvikling og føle tilhørighet i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2017), og dette setter krav til at lærere har høy kompetanse (Lund, 2017; Hilt, 2020; Røthing, 2020). Skolen har en viktig rolle, der den fungerer som et mellomledd mellom elever og samfunnet gjennom sitt samfunnsmessige mandat. Gjennom mandatet har skolen ansvar for å opprettholde et bæredyktig samfunn samtidig som den enkelte elev får den støtte og hjelp for å fungere i demokratiet (Hilt, 2020, s. 15). Det at skolen har fått så stor mangfold krever da at lærere i skolen får en bred kompetanse på feltet: "forskjellighet, både i kulturell, sosial, språklig og livssynsmessig forstand, må nå ses som normalen, kunnskap og kompetanse om kulturelt mangfold er dermed ikke en form for spesialisering, men en kompetanse som alle pedagog- og lærerstudenter bør tilegne seg." (Hilt, 2020, s. 13). Røthing (2020) påpeker at skolens påvirkning i en hypermangfoldig samfunn har stor betydning for elevs utvikling: "God mangfoldskompetanse er derfor sentralt for skolens virksomhet. Skolens arbeid med mangfold kan spille en avgjørende rolle for elevs skolehverdag, og for hvilke medborgere skolen legger til rette for at barn og unge kan være og bli." (Røthing, 2020, s. 32). Fokus på økende mangfold i skolen ser vi innlemmet i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her blir det poengtert at lærerstudentene må forberedes på en mangfoldig og flerkulturell elevgruppe: "Internasjonalisering av samfunns- og arbeidsliv forutsetter språk- og

kulturkunnskap og internasjonale erfaringer. Studenten må ha kunnskap om og forståelse av det flerkulturelle samfunn. Det innebærer å være oppmerksom på kulturelle forskjeller og å kunne bruke disse som en positiv ressurs." (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Røthing (2020) legger vekt på lærerens evne til å være åpen i møte med elevene og stødig i de mange ulike situasjonene de vil kunne stå i. Dette krever at lærere har kunnskap om ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til god mangfoldskompetanse: "Som undervisere må vi også stå på tærne. Vi må være oppmerksomme og sensitive, preget av en åpen nysgjerrighet i møte med elever og studenters mangfoldige bevegelser, utspill og erfaringer. Samtidig må vi som undervisere også stå stødig og være i balanse." (Røthing, 2020, s. 161).

### *Syn på mangfold*

Selv om det er behov for økt kompetanse blant lærerstudenter og lærere, og det poengteres i offentlig skriv som rammeplan for grunnskolelærerutdanning, så er det fortsatt kritikk rettet mot fremgangsmåten. Ingvild Bjordal (2017), hevder at det kreves mer kunnskap på dette området. Flerkulturell lærerutdanning er ikke et nytt fenomen, og vi kan se det bli tatt i bruk så langt tilbake som på 1970-tallet. På tross av dette er det ingen felles forståelse av hva begrepet egentlig innebærer, og hvilke praktiske konsekvenser det medfører. Dette fører til at lærere og skoler selv må vurdere hvordan de skal tolke arbeidet rettet mot den flerkulturelle elevgruppen, noe Bjordal mener er uheldig (Bjordal, 2017, s. 232).

Bjordal (2017) ser på tematikken flerkulturell kompetanse eller mangfolds kompetanse i lys av ulike multikulturelle paradigmer man er i, og mener at det har stor betydning på hvordan man forstår sitt arbeid i møte med elever med ulik kulturell bakgrunn enn tradisjonelle norske elever. Hun mener at kompetanse på mangfold er betinget av: "hvilke perspektiver på kultur, individ, likeverdig utdanning og skolens ansvar som legges til grunn. Dette er momenter som er sentrale for hva som vektlegges og får prioritet i lærerutdanningen når fremtidige lærere skal forberedes på arbeid i den flerkulturelle skolen." (Bjordal, 2017, s. 242). Bjordal viser til May & Sleeters (2012) beskrivelse av skillet i mangfoldsproblematikken, mellom den *kritiske multikulturalisme* og *liberale multikulturalismen*. Bjordal beskriver den liberale multikulturelle paradigmen, som baserer seg på anerkjennelse, slik: "Dette paradigmet framhever at vi er kulturelle individer som kommer til skolen med ulike kulturelle referanser. For å etablere en inkluderende utdanning er det nødvendig at de ulike referansene og forutsetningene vi har med oss som individer, anerkjennes og respekteres." (Bjordal, 2017, s. 233). Kritisk multikulturalisme retter derimot søkelyset på omgivelsene rundt eleven, og ser om de faktorene er med på å skape gode forutsetninger for elevene. Bjordal skriver: "Kritisk multikulturalisme, forstås likeverdig utdanning som noe som går ut over spørsmålet om anerkjennelse og synliggjøring. Innenfor dette paradigmet rettes søkelyset mot institusjonelle og samfunnsmessige strukturer og hvorvidt det er strukturer som virker diskriminerende." (Bjordal, 2017, s. 233). Hun problematiserer den varierende forståelsen av mangfoldsperspektivet, og peker til at de skaper ulike virkeligheter (Bjordal, 2017, s. 239).

Bjordals kritikk av det liberale multikulturelle paradigmet bunner i at anerkjennelse alene ikke retter et kritisk blikk til skolens struktur, og kan føre til å opprettholde de strukturelle forholdene som skaper forskjeller mellom minoriteten og majoriteten. Der kritisk multikulturalisme jobber mot å skape et likt utgangspunkt for alle elever, vil den

liberale multikulturalismen jobbe mot å hjelpe minoriteten å tilpasse seg den norske strukturen, og med det favorisere majoriteten (Bjordal, 2017, s. 239-240). Bjordal poengterer at viktigheten av anerkjennelse av ulikhet som vi ser i den liberale multikulturalismen ikke er feil i seg selv, men at alene holder det ikke for å skape like forutsetninger. Anerkjennelse av elever må også brukes (Bjordal, 2017, s. 241). Hvilken multikulturelle paradigme man legger til grunn når man forstår mangfoldsperspektivet, påvirker hvilken praksis man får i skolen. Dette har en betydning for lærerutdanningen, der de valg som gjøres for å forberede studentene mot den flerkulturelle skolen legitimeres av hvilke multikulturelle paradigme som legges til grunn for mangfoldsbegrepet (Bjordal, 2017, s. 239). Hvis samfunnet ønsker lærere som er forberedt på den mangfoldige skolen må man vite hvilken flerkulturelle perspektiv som ligger til grunn (Bjordal, 2017, s. 241). I lys av ansvaret skolen står i er det viktig med høy kompetanse på feltet (Bjordal, 2017; Hilt, 2020), og forståelse av begrepsbruk. Blant annet med å forsterke skille mellom ulike grupper (Hilt, 2020; Spernes, 2020). Lærere må kunne reflektere og ha et kritisk blikk til de praksiser som eksisterer i skolen (Spernes, 2020; Hilt, 2020; Bjordal, 2017): "både om skolen som system som utfører sine oppgaver i samfunnet som sådan, og om elevers utvikling og identitetsdanning, både emosjonelt, kognitivt, kulturelt og sosialt." (Hilt, 2020, s. 15). Dette forutsetter at lærerutdanningen ruster studenter med mangfoldskompetanse forstått ut fra flerkulturell perspektiv, med ønske om å se hvilke praksiser som hindrer samme muligheter for alle elever, og ikke lene seg kun på bruk av anerkjennelse (Bjordal, 2017).

Røthing (2020) legger også vekt på betydningen av en kritisk tilnærming til mangfoldskompetanse. Hun mener at *kritisk mangfoldskompetanse* innebærer at man har både kunnskap og perspektiver på plass, og at de skal gi kritisk innsikt til maktforhold. Det hun understreker er at hva som er riktig kunnskap vil være påvirket av omstendighetene man er i, men betydningen av et kritisk perspektiv på praksis gjelder til en hver tid (Røthing, 2020, s. 32). Røthing skriver: "En kritisk tilnærming innebærer med andre ord å stille kritiske spørsmål ved systemer, normer og maktforhold for å forstå hvordan ulike praksiser har blitt etablert, og hvorfor ulike forståelsesmåter har blitt tatt for gitt, har forrang og reproduseres." (Røthing, 2020, s. 40).

## 2.3 Tilhørighet til flere kulturer

### 2.3.1. James A. Banks - Citizenship education

Ifølge pedagogen James Banks (2011) har det skjedd endringer i verden som fører til at vi må forstå tilhørighet for statsborgere på en ny måte. Frem til 1960-tallet var målet for skoler å støtte opp under verdier som styrket nasjonen, ofte ved å fremme nasjonale helter og glorifisere historikken i landet. Målet var at elevene skulle internalisere og godta denne ensformede tilhørigheten til landet. Banks (2011) mener at denne måten å forstå tilhørighet er utdatert, fordi den verden vi lever i nå består av mennesker med tilhørighet til mange land. Noe han beskriver som *flexible citizenship*, på norsk *fleksibelt statsborgerskap*, i den forstand at vi har tilhørighet til flere kulturer.

Banks (2011) peker på skolen som en arena som også blir påvirket av den økte flerkulturaliteten, som innebærer både kulturelle, etniske og språklige forskjeller blant elevene. Land har ofte mislykkes i å hjelpe elever i det å håndtere ulike identitet, der



tilhørighet til nasjonen man bor i ofte vil få hovedprioritet. Dette kaller han for elevens *nasjonale identitet*. Når den nasjonale identiteten får større fokus enn den andre kulturen som eleven har tilhørighet til, kalt *kulturelle identitet*, vil eleven ikke få tilstrekkelig hjelp til å håndtere sine (flere) tilhørighet. Når elever ikke får den støtte mister de nødvendige redskaper til å fungere i vår globale verden og potensielt skape fremmedgjøring (Banks, 2011). Han hevder at å tilrettelegge for multikulturell statsborgerskap, som støtter opp under flere kulturelle tilhørighet, vil minske forskjellene som oppstår mellom minoriteten og majoriteten og motvirke fremmedgjøringen (Banks, 2011).

En av farene som Banks peker på ved manglende hjelp og bekreftelse av sine tilhørighet er at det er fare for å miste identitetsfølelse til en av sine kulturer, ofte den kulturelle identitet siden den oftest blir forsømt (Banks, 2011). Dette kan innebære å miste språk, kulturell og etnisk tilhørighet, og for noen fremmedgjøring av sin egen familie. Marginalisering er også en fare ved at elever ikke opplever at de er tilknyttet eller funksjonelle i noen av sine tilhørighet, der den motstridende tilhørigheten kan stå i veien for den andre. Banks (2011) peker på at man ikke kan forvente at mennesker som ikke får utfolde seg og uttrykke deres andre kulturelle tilhørighet i tillegg til den nasjonen man bor i, skal føle seg inkludert og integrert i det landet de bor i (Banks, 2011).

Den ideelle situasjonen i den flerkulturelle konteksten er ifølge Banks et samfunn som greier å balansere mellom *mangfold* og *samhold*. Dette kan blant annet oppnås ved at man hjelper elever med å navigere sin identitet med flere tilhørighet. Ifølge Banks (2011) er identitet ikke noe statisk, og heller ikke noe man er tvunget til å velge mellom. Identiteten er derimot dynamisk og avhengig av konteksten man er i. Banks skriver: "However, identity is multiple, changing, overlapping, and contextual, rather than fixed and static." (Banks, 2011). Et annet poeng han påpeker er at mennesker som har mulighet til å opprettholde ulike tilhørighet i et land har bedre forutsetninger for å delta aktivt, dette begrunner ved at statsborgere som har et tydelig forhold til sin egen identitet lettere kan fungere i samfunnet.

For at elever skal kunne få hjelp til å håndtere flere kulturer har Banks (2011) opprettet en teori kalt *Citizenship education* som baserer seg på at elever må få utviklet tre ulike identiteter. Han kaller dem for kulturell, nasjonal og global identitet, og de er tett bundet sammen (Banks, 2011). Ved å få hjelp til å håndtere deres ulike kulturelle tilhørighet, kan elever få de redskapene de trenger for å opprettholde dem (Banks, 2011). Som nevnt baserer den nasjonale identitet seg på tilhørighet til nasjonen man bor i, mens kulturelle identitet baserer seg på den supplerende kulturen man har tilknytning til. Den *globale identiteten* vil hjelpe elever til å se sin rolle i en global kontekst, og få kunnskap om samhandling mellom nasjoner i dag (Banks, 2011). For at elever skal kunne oppnå identiteter innenfor alle tre sfærer er de avhengig av å få den kunnskapen og de redskapene for å funke på tvers av kulturelle situasjoner (Banks, 2011). For at elever skal nå målet er de avhengig av at skolen bygger opp om deres kulturelle identitet i tillegg til den nasjonale, og samtidig få hjelp til å se seg selv i en global kontekst (Banks, 2011).

### 2.3.2 John Berry - Akkulturasjonsstrategier

Akkulturasjon beskrives som møtet mellom flere kulturer, og de følgene det kan føre til (Berry & Sam, 2006, s. 1). Den økte globale migrasjonen og behovet for å forstå

hvordan mennesker fungerer i disse situasjonene gjør dette feltet aktuelt i dagens verden (Berry & Sam, 2006, s. 1). John W. Berry (2006) er en professor innenfor psykologi som har utviklet fire utfall som avhenger av at et individ opplever medvirkning og vedlikehold av de kulturene de har tilhørighet til, og kaller dem for akkulturasjonsstrategier (Berry, 2006, s. 34-35). Disse strategiene er ikke et sluttresultat, men prosesser som den enkelte står i til enhver tid siden akkulturasjon, møtet mellom kulturer, er en kontinuerlig prosess (Berry & Sam, 2006, s. 34-35).

Den første strategien går ut på at en individ ikke opprettholder sin kulturelle identitet, den som ikke tilhører landet man bor i, men søker mot andre kulturer defineres som *assimilasjon*. Når et individ derimot opprettholder sin egen kultur, men ikke det landet man bor i, vil dette defineres som *separasjon*. Når det er liten mulighet eller ønske om å opprettholde noen av sine kulturelle tilhørighet vil det defineres som *marginalisering*. Den siste strategien baserer seg på at man opprettholder alle sine tilhørighet og defineres som *integrering* (Berry, 2006, s.34-35). Sistnevnte strategi er ifølge Berry det beste utfallet og har større positiv effekt enn det vil være når man kun opprettholder ett, eller ingen, av sine tilhørighet (Berry, 2006, s.50). Berry (2006) mener at det er mulig å jobbe parallelt mellom to dimensjoner der den ene går ut på å bevare den kulturen man har, mens den andre går ut på å kunne aktivt ta del i ny kultur. Det er med andre ord mulig å opprettholde to kulturer samtidig. Det han derimot påpeker er at dette er avhengig av at de partene som er involvert (minoritetskultur og majoritetskultur) tillater et individ å ta del i begge kultur, noe som ikke alltid er tilfellet (Berry, 2006, s.36).

## 2.4 Skolens rolle i møte med elever

### 2.4.1. Paulo Freire - De undertryktes pedagogikk

Den brasilianske pedagogen Paulo Freire, som er en av grunnpilarene i sosialpedagogikken, utviklet teorien han kalte *De undertryktes pedagogikk*. Den tar for seg den betydningen skolen har i videreførelsen av klasseskille i samfunnet ved at den er tilpasset det han kaller overklassen, og skaper en tapende gruppe kalt de undertrykte. Han ble født inn i en middelklassefamilie på 1920-tallet, og opplevde i ung alder at familien ble rammet av økonomisk krise og måtte leve i fattigdom (Nordland i Freire, 1999, s.10). Denne forflytningen mellom sosiale klasser i samfunnet ga han innsikt i hvordan omstendighetene rundt eleven påvirker deres forutsetninger i skolen og livet. Han mente at elevsynet i skolen har stor påvirkning på elevens evne til å ta eierskap over sitt liv. Nordland beskriver Freires syn slik: "Systemet for læring virker enten som et redskap for å integrere den yngre generasjon i et bestående system og tilpasse dem til dette system, eller som oppdragelse til selvstendighet, til å stille seg kritisk og skapende overfor virkeligheten" (Nordland i Freire, 1999, s.16-17). Dette kalte han for de undertryktes pedagogikk, en pedagogikk som skulle føre til frigjøring.

Et aspekt Freire (1999) kritiserte var det han kalte for *bankundervisning*. Med dette mente Freire at elevene var passive i klasserommet og der læreren fører monolog med det læreren selv anser som riktig kunnskap. Gjennom monolog "fyller" læreren elevene opp med kunnskap. Dette var Freire kritisk til fordi det gjorde elevene passive i sin egen hverdag. Freire (1999) beskriver lærerens bankundervisning slik: "Enda verre er det at det gjør dem til "beholdere", til "oppbevaringskar" som skal "fylles" av læreren. Jo fullere

han fyller beholderene, jo bedre lærer er han. Jo frommere beholderne tillater at de blir fylt, jo bedre elever er de." (Freire, 1999, s.55). Elever som tilpasser seg de praksiser og kunnskap som formidles gjennom bankundervisningen, vil internalisere denne virkeligheten (Freire, 1999, s.56). Denne formen for undervisning hindrer elever i å reflektere og være selvbevisst (Freire, 1999, s.56).

En viktig årsak til at undervisningen har denne formen er ifølge Freire relasjonen mellom lærer og elev. I bankundervisning er læreren overordnet eleven og har kunnskap, mens elevene er uvitende (Freire, 1999, s.56). Det fører til at eleven internaliserer det som blir sagt om dem, og kunnskapen som presenteres for dem blir deres virkelighet (Freire, 1999, s. 46). Denne relasjonen fører til at lærer blir subjekt i klasserommet mens elevene blir redusert til objekter, uten rett eller mulighet til eierskap over sin virkelighet (Freire, 1999, s.54). Freire beskriver det slik: "De undertrykte som objekter, som "ting", har ingen annen mening med livet enn den deres undertrykkere forordner for dem." (Freire, 1999, s.43).

For at elevene skal bryte ut av denne undervisningsformen, er de avhengig av å ta eierskap over sine egne liv. Freire mente at for å snu på dette så måtte de undertrykte bli subjekter i eget liv (Freire, 1999, s.46). For at elever skal gå fra å være objekt til å bli subjekt mener Freire at forholdet mellom lærer og elev må endres. Problemet ligger i synet på at lærer har all kunnskap og at elever ikke har det. Lærer og elev må bli likestilt og de må sammen utforske og skape kunnskap: "Undervisning må begynne med oppløsningen av motsigelsen mellom lærer og elever ved at de to poler i motsigelsen forenes og begge parter på samme tid blir lærere og elever." (Freire, 1999, s. 56). For å oppnå dette må bankundervisningspraksisen bort og heller bruke kritisk sans, og med det skape kunnskap i samhandling med lærer (Freire, 1999, s.63). Gjennom problemrettet undervisning tar de eierskap over undervisningen og eget liv, og frigjøringsprosessen har begynt (Freire, 1999, s.39). Gjennom likestilling og dialog mellom elev og lærer, skaper man en kritisk forståelse av virkeligheten og personlig erkjennelse. Gjennom dette får man en ny forståelse av sin egen rolle, og blir subjekt i eget liv (Freire, 1999).

## 2.4.2 Gert Biesta - Formål med utdanning

Pedagogen Gert Biesta hevder at målet med utdanning har tre domener: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2015, s. 77). *Kvalifisering* innebærer at man i skolen lærer faglig innhold, altså kunnskap. Dette gir oss redskapene vi trenger for å kunne utføre noe, man har lært kunnskap som kvalifiserer (Biesta, 2015, s. 77). *Sosialisering* tar for seg prosessen av å bli del av fellesskapet og lære seg de normene som gjelder, slik som kulturelle, politiske og religiøse tradisjoner i et samfunn (Biesta, 2015, s. 77). Selv om sosialisering er et eksplisitt mål i utdanning, hevder Biesta at strukturer som opprettholder sosiale forskjeller og ulikheter også er en del av sosialisering som skjer i skolen, men at det skjer i det skjulte og kanskje ubevisst (Biesta, 2015, s. 77). *Subjektivering* går ut på at man, med sine følelser og erfaringer, utvikler seg som individ. Utdanning kan ha negativ og positiv påvirkning på eleven, og bidrar til subjektivering hos den enkelte. Ved at elever får mulighet til å utvikle seg, og få hjelp til subjektivering, unngår man at elevene blir objekter av andres handlinger (Biesta, 2015, s. 77).

Biesta (2015) hevder at når disse tre domene er tett knyttet opp til undervisning er det skolen og lærernes ansvar å være bevisst på hva de ønsker å oppnå med undervisningen (Biesta, 2015, s. 77). De tre domene kan ikke skilles fra hverandre, for de påvirker hverandre. Selv om domene er adskilte tema, er de tett bundet og kan ikke skilles fra hverandre. Som lærer må man aktivt arbeide med alle tre (Biesta, 2015, s. 78). På tross av det oppstår det situasjoner der fokus mellom dem kan havne i konflikt. Som lærer må man da velge hvilket domene man vil legge fokus på til enhver tid. Dette mener ikke Biesta nødvendigvis er feil, så lenge det ikke vedvarer (Biesta, 2015, s. 78-79). Hvis man bevisst legger fokus på et av domene, og legger bort et annet, vil dette kunne føre til negative konsekvenser. Dette er noe vi ser en trend av i dagens skoler der kvalifisering tar overhånd. Den økte fokus på kvalifisering vi har sett i de senere årene, mener Biesta kan ta skade på elevene, mer spesifikt subjektivering. Elevers utvikling av identitet og selvet har mistet prioritet (Biesta, 2015, s. 78).

## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg legge til grunn for hvilke metodiske valg som har blitt tatt i denne forskningen. Jeg vil først beskrive min fenomenologiske vinkling til mitt forskningsprosjekt. Jeg vil så legge til grunn for hvilke metodiske valg jeg har tatt i prosessen både før og etter innsamling av datamaterialet. Jeg vil også se på forskningens kvalitet og de etiske betraktningene knyttet opp mot min forskning.

### 3.1 Fenomenologisk utgangspunkt

I mitt prosjekt ønsker jeg å undersøke flerkulturelle elevers individuelle opplevelse og erfaringer av å gå i norsk skole. Dette vil si at det er noens subjektive oppfatning av et fenomen som vil ligge til grunn for empirien jeg vil ta i bruk. Det vitenskapsteoretiske perspektivet *fenomenologi*, er studiet av fenomener og baserer seg på individers oppfatning. Det finnes flere retninger innenfor fenomenologien og psykologisk fenomenologi legger vekt på individet. May Britt Postholm skriver: "Målet med denne forskningen, som fokuserer på individet, er å gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider." (Postholm, 2010, s. 41). Siden jeg ønsker å vektlegge menneskers egne erfaringer vil det bære preg at det forskes fra informantenes perspektiv. Dette vitenskapsteoretiske perspektivet ligger tett opp mot min forskning der jeg ønsker nettopp å undersøke menneskers opplevelse, og vil derfor være grunnlaget for min master. Den sosialkonstruktivistiske forståelsen innebærer at menneskers virkelighetsoppfattelse baserer seg på våre erfaringer, og ligger til grunn i forskningsprosjektet (Jacobsen & Postholm, 2018, s.49).

### 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

I valg av forskningsmetode ligger problemstillingen tydelig forankret i bunn og legger føringer for hvilke metoder man bør ta for å kunne besvare. Kvalitative og kvantitative metoder er to ulike retninger innenfor forskning, som vektlegger ulik fremgangsmåte for å besvare et forskningsspørsmål. Thagaard (2018) skriver: Kvalitativ, i motsetning til kvantitativ, legger vekt på å gå i dybden av spørsmål som ikke kan måles i kvantitet (Thagaard, 2018, s. 17). Det er hensiktsmessig å velge kvalitativ metode når det er

vanskelig å kunne få svar på andre kvantitative metoder, og der det er viktig med åpenhet fra informanten (Thagaard, 2018, s.12). Mitt forskningsspørsmål er som nevnt : Hvordan har 6 flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet i den norske skolen, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs? Min tilnærming til forskningsprosjektet er å se inn i enkeltindividers egne erfaringer med sitt møte med skolen, og anser derfor kvalitativ metode som relevant forskningsmetode.

### 3.2.1.Dybdeintervju

Forskningsintervju baserer seg på samtaler med informanter og er et av de mest utbredte datagenereringsmetodene innenfor kvalitativ metode (Tjora, 2021, s. 127). Dybdeintervjuet baserer seg på et fenomenologisk perspektiv, ved at man ser på informantens forståelse av et fenomen og går i dybden av det (Tjora, 2021, s.128). Thagaard (2018) skriver: "Intervjusamtalen er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon." (Thagaard, 2018, s.12). Gjennom samtaler med enkeltindivider får man god innsikt i deres egne tanker og refleksjoner rundt tema man undersøker, og med det en dypere forståelse av tematikken. Mitt fokus i denne forskningen er å se på menneskers erfaring og for å kunne tilegne meg det var jeg avhengig av å komme tett på informantene og få innsikt i deres egne erfaringer. I et dybdeintervju ville jeg få muligheten til å gå i dybden av deres erfaringer, noe jeg var avhengig av for å kunne besvare forskningsspørsmålet.

Intervju, som andre metoder har sine styrker og svakheter, og man må være bevisst de fallgruvene man kan havne i. Intervju krever at man kommer tett på informantene. Dette kan skape tillit og en relasjon som åpner opp for en fruktbar dialog, selv om tema kan være sensitivt (Tjora, 2021; Thagaard, 2018). En annen fordel er at man, gjennom tett relasjon og nærvær til informanten, lettere kan redegjøre for situasjonen og vurdere det informanten sier (Tjora, 2021, s.28) noe man ikke kan gjøre gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Min forskning ville kreve at informantene var villig til å åpne seg opp for meg og dele om personlige, og kanskje vonde, erfaringer. Det ville da gi meg en fordel å jobbe med dybdeintervju slik at den nære relasjonen kunne gi informantene den tryggheten de trengte. Samtidig er det viktig å forstå at den relasjonen som kan gi mange fruktbare samtaler, også har stor betydning på kvaliteten for undersøkelsen. Thagaard skriver: "Når innsamlingen av data medfører en direkte kontakt mellom forsker og de som studeres,(...)er relasjonene som forskeren etablerer, avgjørende for kvaliteten på materialet. De kontaktene forskeren får i felten, medfører en rekke etiske utfordringer." (Thagaard, 2018, s.14). Forståelse av sin egen rolle som forsker blir spesielt viktig når man har direkte møte med informantene, og der de skal dele sine egne erfaringer. Å forstå min egen rolle som forsker er dermed viktig slik at jeg ikke ville påvirke mine informanter. Dette var noe jeg var bevisst gjennom hele prosessen gjennom bruk av tydelig kommunikasjon, og å unngå ledende spørsmål.

## 3.3 Forberedelse

I forkant av et forskningsprosjekt er det viktig med forberedelser som sikrer kvalitet og relevant datamateriale til å kunne besvare forskningsspørsmålet. I mitt arbeid brukte jeg tid på å lese meg opp på relevant teori og kartlegge, slik at jeg hadde et bedre utgangspunkt. Dette lå til grunn da jeg utformet intervjuguiden og rekrutterte mine informanter.

### 3.3.1.Rekruttering av informanter

I rekruttering av informanter er det ikke tilfeldig hvem jeg kom til å velge. Et *strategisk* utvalg vil si: "informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet" (Tjora, 2021,s.145). Tjora (2021) sier at dybdeintervjuet skal legges til rette for en avslappet stemning slik at informanten kan "reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet i forskningen (Tjora 2021, s. 127-128). Dette lå til grunn i mitt arbeid av rekrutteringen av mine informanter. Line Torbjørnsen Hilt (2020) intervjuet selv unge mennesker som har migrert til Norge, og begrunner med at man ofte glemmer å høre deres side av saken (Hilt, 2020, s. 17). Hun mener at de har mye verdifull erfaring som kan gi oss innsikt i hvordan det er å være elev i den norske skolen (Hilt, 2020, s. 36). Jeg vil i denne oppgaven ha samme tilnærming som Hilt (2020), og derfor valgt å intervju fra elevperspektiv. I Hilt's forskning legger hun vekt på nyankomne elever i norsk skole. Selv ønsker jeg å utvide spekteret litt og ønsket en informantgruppe med varierende oppvekst og bakgrunn. Finnes det fellestrekk mellom dem? Informantgruppen har bestått av *innvandrere* (SSB, 2019), *norskfødt med innvandrerforeldre* (SSB, 2019), *utenlandskfødt med norskfødte foreldre/besteforeldre* (Spernes, 2020, s. 24) og *samer* (Opplæringsloven, 1989, § 6-1).

Jeg var bevisst på at å diskutere deres møte med norsk skole kunne være et tema som kunne oppleves utfordrende og personlig for informantene. Derfor ønsket jeg å skaffe informanter som ville være villig til å dele sine erfaringer tross dette. I tillegg var det viktig at informantene mine kunne reflektere over deres erfaringer og forstå dybden av de spørsmål som ble stilt. Dette fikk meg til å rette fokuset mot unge voksne istedenfor å jobbe med barn og ungdommer i dagens skole. Fordelen med dette var at mine informanter ville kunne se i retrospekt på skolegangen i sin helhet, og med en viss distanse. Dette anså jeg som en fordel ved at det kunne gi mer utfyllende refleksjoner. Samtidig så jeg at det kunne oppstå svakheter i dette ved at informantene kunne slite med å huske tiden på skolen. For å unngå slik "hukommelsestap" sendte jeg intervjuguiden til mine informanter i forkant av intervjuet slik at de kunne se over og med det få bedre tid til å tenke gjennom.

Et annet viktig aspekt i arbeid med sårbare og personlige tema, er relasjonen mellom meg og informantene. Tillit mellom informant og forsker kan åpne opp for fruktbar dialog på tross av at tematikken kan være utfordrende og sensitiv (Tjora 2021; Thagaard, 2018). Tillit var noe som jeg aktivt jobbet med i rekrutteringsprosessen, og førte til at jeg tok i bruk mitt eget nettverk. Ved å kontakte mennesker jeg hadde kjennskap til fra før ga meg noen fordeler. Jeg kunne i større grad vite at de var pålitelige og ville holde avtaler som ble satt. I tillegg kunne jeg fort finne informanter som jeg visste hadde en flerkulturell bakgrunn, og dermed ta direkte kontakt med dem. Dette ville også spare meg tid fra å finne informanter via andre mennesker eller rekruttering via internett. En annen fordel ville være at informantene hadde kjennskap til meg fra før, og hatt tidligere dialog i en eller annen form. Dette ville muligens gi informantene tillit til å åpne seg opp om deres egne erfaringer. I rekrutteringsfasen var alle informert om at dette var helt frivillig å bli med på, og at det ikke ville være noen konsekvenser om de takket nei til å ta del i forskningen. Dette for at ingen skulle føle noe press til å bli med fordi de følte at de måtte, grunnet vår allerede eksisterende relasjon.

Jeg var bevisst over at min tidligere relasjon til mine informanter samtidig kunne være til hinder i datagenereringsfasen ved det Tjora (2021) kaller for "generaliserte opplevelser",

som er typiske situasjoner man ikke føler behov for å grei ut om. Dette er noe som særlig kan oppstå når informant og forsker har samme erfaringer. Uten konkrete beskrivelser i intervjuet kan dette svekke påliteligheten i forskningen (Tjora, 2021, s.178). Når informanter har kjennskap til meg fra før kunne det hende at de ikke følte at de trengte å være konkrete i sine respons eller refleksjoner fordi de kunne anta at jeg allerede visste dette, eller forsto hva de mente fordi jeg selv hadde en flerkulturell oppvekst. Mine forkunnskaper til informantene og deres bakgrunn kunne da bli en utfordring, spesielt når jeg selv deler en flerkulturell bakgrunn. For å motarbeide dette utformet jeg spørsmål som la vekt på beskrivelser av erfaringer og egne refleksjoner i tillegg til at jeg oppmuntret informantene til å være konkrete og gjerne komme med eksempler, i forkant av intervjuet. Jeg opplevde at jeg greide å skape en profesjonell distanse til forskningsprosessen, slik at jeg ikke internaliserte egne holdninger på informantene eller lot det påvirke meg i analyseprosessen.

Til slutt hadde jeg seks informanter der samtlige var kvinner. De var alle i 20-årene da intervjuet fant sted, som vil si at deres skolegang var tidlig på 2000-tallet. Det har skjedd endringer i skolen siden den tid, og vil derfor ikke nødvendigvis være en representasjon av hvordan dagens skole kan oppleves for flerkulturelle elever. Det er derimot en belysning på hvordan disse informantene har opplevd skolen, med denne tematikken som rammer. Informantgruppen har bestått av *innvandrere* (SSB, 2019), *norskfødt med innvandrerforeldre* (SSB, 2019), *utenlandskfødt med norskfødte foreldre/besteforeldre* (Spernes, 2020, s. 24) og *same* (Opplæringsloven, 1989, § 6-1). Det vil si at noen av informantene har levd i Norge hele livet, mens andre har flyttet til Norge fra andre verdensdeler i løpet av barne- eller ungdomsårene. Informantenes alder, etnisk tilhørighet og antall år tilbrakt i Norge er noen av faktorene som varierer mellom dem, og det er viktig å påpeke at det kan ha påvirkning på deres erfaringer. Det er samtidig viktig å påpeke at det kun har vært kvinner involvert i forskningen. Målet med denne forskningen er ikke å generalisere, men å belyse tematikken.

### 3.3.2. Intervjuguide

Min tidligere kjennskap til mine informanter ble også tatt med inn i betraktning i utformingen av intervjuguiden (Se vedlegg 1). Som forsker ønsket jeg at rammene rundt intervjuet skulle indikere for informantene at dette var et profesjonelt prosjekt. Tjora (2021) skriver: "Selv om bruken av en intervjuguide og ferdig formulerte spørsmål kan føles oppstyrt når man intervjuer, er dette ofte noe som skaper en atmosfære av seriøsitet for informantene." (Tjora, 2021, s. 172). Jeg fant det derfor hensiktsmessig for meg å jobbe mot et semistrukturert intervju med både åpne og mer strukturerte spørsmål (Postholm, 2010, s, 72). Ved å kombinere en tydelig ramme med forutbestemte spørsmål som informantene kunne forberede seg på i forkant, som åpnet for digresjoner og oppfølgingsspørsmål, ville det gi gode forutsetninger for en fruktbar samtale. Tjora (2021) skriver: "Spesielt bør vi som intervjuere være forsiktig med å ta med oss ord og begreper inn i intervjuet som informantene ikke ville benyttet, men la informantene så mye som mulig betegne opplevelser og erfaringer med egne ord." (Tjora, 2021, s. 164). I utforming av intervjuguiden unngikk jeg å bruke fagbegreper, og forsøkte heller å bruke dagligdags språk slik at informantene kunne forstå og relatere seg til intervjuet. Gjennom dette ønsket jeg at informanten skulle fortelle om sine erfaringer på sine egne premisser, og ikke føle at de skal svare "riktig" overfor meg

(Tjora, 2021, s. 164-165), noe jeg så på som en potensiell utfordring grunnet vår tidligere bekjentskap.

## 3.4 Analyseprosessen

I analyseprosessen er en prosess som i stor grad kjennetegnes av at man retter blikket vekselvis mellom datamaterialet og teori. Gjennom dette jobber man med å forstå meningsinnholdet i datamaterialet og samtidig utforske og utvikle teoretiske begrep som kan knyttes opp mot det meningsinnholdet man oppdager (Thagaard, 2018, s.187). Jeg vil nå gjøre rede for de valg jeg har tatt knyttet opp til min analyseprosess.

### 3.4.1. Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført gikk det kort tid til jeg transkriberte fordi jeg ville ha det friskt i minne. Det var også en fordel at jeg selv både var den som gjennomførte intervjuene og transkriberte dem, for da var det mindre sannsynlig at noe informasjon gikk tapt i disse "oversettelsene" mellom intervju og transkripsjon (Tjora, 2021, s.185). Jeg valgte å transkribere nesten ordrett av flere grunner. Ved å ha detaljerte transkripsjoner ville det vise mer enn de ord som blir sagt av informanten, men også viktige element som usikkerhet, betenkingstid og emosjoner (Tjora, 2021, s.185), som er et viktig supplement på informantens erfaringer. Med tanke på at tematikken i intervjuet kunne oppleves som intimt og personlig så ble det desto viktigere å inkludere informantens respons i transkripsjonen. Intervjuene ble transkribert på bokmål, og var bevisst for å normalisere transkripsjonene og med det styrke anonymiseringen av informantene. Noe som spesielt ble viktig siden jeg tok i bruk eget nettverk og informantene utad hadde en allerede eksisterende relasjon til meg. Jeg valgte derimot å beholde spesielle dialektord eller engelsk slang som jeg anså som betydningsfull i denne situasjonen (Tjora, 2021, s.186).

### 3.4.2. Tematisk analyse

Analysestrategien tematisk analyse baserer seg på at man retter fokuset på de temaene som oppstår hos de ulike informantene, og går i dybden av dem (Thagaard, 2018, s.181). Thagaard (2018) skriver at ved å sammenligne det datamaterialet man har, får man en bedre forståelse av de temaene man oppdager i datamaterialet (Thagaard, 2018, s.188). Jeg har støttet meg på Braun og Clarkes (2006) oppskrift på en tematisk analyseprosess som baserer seg på flere faser. Den første fasen går ut på at man blir kjent med datamaterialet, blant annet ved å lese gjennom det flere ganger og med det se hvilke mønster som danner seg (Braun & Clark, 2006, 87). Ved at jeg både hadde gjennomført intervjuene og transkribert dem ga dette meg en fordel ved å kjenne materialet godt fra før, så jeg allerede hadde fornemmelser av hvilke tema som var gjentakende i datamaterialet. Den neste fasen går ut på å sette beskrivende koder i datamaterialet sitt som virker av interesse (Braun & Clark, 2006, s. 88). Den tredje fasen baserer seg på å systematisere det kodede datamaterialet i *temaer*. Gjennom å systematisere i temaer vil man etter hvert oppdage de overordnede temaene som oppstår (Braun & Clark, 2006, s.89). I denne fasen vil man gradvis oppdage hvilke tema som er overordnet, underordnede tema og hvilke som ikke er av betydning for



forskningen (Braun & Clark, 2006, s. 89-90). Den fjerde fasen tar et tilbakeblikk på det kodede datamaterialet fra fase en og to, for å bearbeide og etablere de temaene man har utformet av den tematiske oversikten (Braun & Clark, 2006, s. 87). Femte fase er den videre analyseringen etter at man har god tematisk oversikt over datamaterialet. Da jobbes det videre med å skape klare definisjoner og avgrensninger av de ulike temaene man vil ta i bruk i sin analyse (Braun & Clark, 2006, s.87). Braun og Clark (2006) understreker betydningen av at temaene ikke kan være for komplekse, men må ha klar og tydelig mening (Braun & Clark, 2006, s.92). Den sjette, og siste fasen, er den skriftlige utformingen av sin analyse (Braun & Clark, 2006, s.93). Braun og Clark (2006) understreker at analysen skal fremme temaene på en sammenhengende og logisk måte, med bruk av eksempler fra datamaterialet som bygger opp under temaet. Dette skal være med å argumentere i forhold til forskningens problemstilling (Braun & Clark, 2006, s.93). Ifølge Braun og Clark (2006) er ikke tematisk analyse er lineær prosess fra start til slutt, men en prosess som preges av mye bevegelse frem og tilbake i de ulike fasene. Dette er naturlig, og skal ikke være preget av hastverk (Braun & Clark, 2006, s. 86-87).

## 3.5 Kvalitetskrav

Innenfor kvalitativ metode er det tre kvalitetskriterier som ofte ligger til grunn; *pålitelighet(reliabilitet)*, *gyldighet(Validitet)* og *generaliserbarhet (overførbarhet)* for å sikre kvalitet (Tjora, 2021, s.259). Jeg vil nå presentere de tre kvalitetskriteriene i min forskning og den viktige betydningen det har.

### 3.5.1.Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

For å sikre pålitelighet har jeg gjennom forskningen vært transparent om valg som har blitt tatt. Gjennom tydeliggjøring vil forskningen bli mer pålitelig (Tjora, 2021, s.264). Dette har jeg gjort gjennom å være åpen om min rolle som forsker og mine valg i prosessen. Jeg har presentert min tidligere erfaring som flerkulturell elev i norsk skole som viser til at jeg går inn i denne forskningen med mine egne erfaringer om forvirring rundt egen tilhørighet og tid i norsk skole. I tillegg har jeg pekt på min tidligere relasjon til mine informanter som er en viktig faktor å ha med i forskningen. Jeg har og vist til mine metodiske valg for datagenereringsmetode, rekruttering, og behandling av datamaterialet, analytisk tilnærming og teoretisk utgangspunkt og de utfordringene som har oppstått. Tjora skriver "Målet er at lesere skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet." (Tjora, 2021, s. 264-265). Med god dokumentasjon og innsikt er det vært et viktig moment som jeg har aktivt brukt i forskningsprosessen min.

Gyldighet, ofte kalt validitet, handler om sammenhengen mellom det som er prosjektets utforming og funn, og om det har verdi for det man søker å finne ut av. Tjora (2021) skriver: "Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk svarer på de spørsmål vi forsøker å stille." (Tjora, 2021, s.260). Underveis i forskningen måtte jeg stille meg spørsmålet om mitt datamateriale og analyser var gode representasjoner av mitt forskningsspørsmål. Det var og viktig at jeg i stor grad underbygget den sammenheng jeg så mellom mitt datamateriale, teoretisk forankring og analyse, for at det skulle gi gyldighet i mitt forskningsprosjekt. Mitt forskningsspørsmål vektla enkeltindividens erfaringer med norsk skole og jeg så det da som relevant og hensiktsmessig å gjennomføre dybdeintervju for å generere

datamaterialet. Generaliserbarhet, også kalt overførbarhet, er en mer omdiskutert kvalitetskriterie i der forståelsen av hva som kan generaliseres, og hvordan man forstår begrepet er varierende (Tjora, 2021). Tjora skriver: "Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans ut over de enheter som faktisk er undersøkt" (Tjora, 2021, s. 260). Naturalistisk generalisering går ut på at andre kan kjenne seg igjen i det som blir sagt. Jacobsen og Postholm (2018) definerer det slik: "En slik generalisering innebærer at leseren opplever det som han eller hun leser, som parallelle erfaringer og tilpasser og overfører disse til egen setting." (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 238). De påpeker videre at for å oppnå dette er det viktig at arbeidet gjøres transparent slik at leseren kan inviteres inn i forskningsprosessen (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 238), noe jeg har gjort.

### 3.5.2. Forskerrollen

Tjora (2021) skriver: "en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning" (Tjora, 2021, s. 54). Forståelse av min egen rolle, og den påvirkningen jeg har på forskning, har stor betydning i å underbygge påliteligheten innenfor forskning. Min motivasjon og interesse for valgt tema og forskningsspørsmål er i stor grad grunnet min egen personlige erfaring på feltet og er en viktig faktor. Jeg har selv etnisk norske foreldre, men har tilbrakt oppveksten min i flere land. Jeg er født i Israel og bodde der frem til jeg var syv, da min familie flyttet til USA. Der bodde vi frem til jeg var ti år før vi flyttet til Norge, der min familie har bodd frem til den dag i dag. Jeg har selv tilbrakt noen år utenfor Norge i senere tid, men har i størst grad bodd i Norge siden da. Da vi flyttet til Norge begynte jeg på en skole med et stort kulturelt mangfold i klassen. Som barn og ungdom med en flerkulturell oppvekst har jeg opplevd identitet og tilhørighet som tidvis krevende.

Jeg er i ferd med å fullføre min master i grunnskolelærer 5-10, med fagene profesjonsrettet pedagogikk, matematikk og kunst og håndverk. Profesjonsrettet pedagogikk er mitt masteremnet og tar for seg de inkluderende og marginaliserende prosessene som oppstår i skolen, der kulturelt mangfold er en viktig tematikk. Dette faget har gitt meg større innsikt i det flerkulturelle klasserommet, men nå i form av lærerperspektivet. Dette har gitt meg redskaper i møte med klasserommet enten det har vært praksis eller vikartimer. Min erfaring med å flytte over landegrensene og bli kjent med nye kulturer i ung alder i tillegg til å være lærer i en flerkulturell skole gir meg to innfallsvinkler til et viktig tema. Dette har vært min motivasjon for forskningsprosjektet, og vil forhåpentligvis kunne gi meg videre innsikt i tematikken. I møte med mine informanter var det viktig at jeg som forsker ikke prosjekterte mine egne holdninger på dem, hverken gjennom kroppsspråk, tonefall eller ordlyden i spørsmålene. Spesielt med vår allerede etablerte relasjon før intervjuene var det en mulighet at denne tematikken var blitt diskutert mellom oss, og var noe jeg måtte være bevisst. Det var derfor viktig at jeg inntok en objektiv holdning til møte med informantene og det de valgte å dele. Jeg var opptatt av å presentere deres egne tanker og erfaringer på en ærlig og respektfull måte, slik at de kunne kjenne seg igjen i det som ville bli presentert i mine funn.

## 3.6 Etiske problemstillinger

Som forsker er det viktig at man er bevisst de etiske problemstillingene som oppstår i de ulike fasene av forskningsprosessen. *Den nasjonale forskningsetiske komité for*

*samfunnsvitenskap og humaniora* skriver i sine retningslinjer: "Forskere må være åpne om risiko og vitenskapelig usikkerhet, og de må unngå at forskningen er til skade for mennesker, samfunn, natur og miljø." (NESH, 2021, s. 5). I forskning er det ikke bare viktig at man oppfyller de juridiske kravene som er satt, men at man har et etisk og moralsk kompass som forsker. Tjora (2021) skriver: "en slags etisk sans bør ligge implisitt i all forskning, strengt tatt uavhengig av de formelle juridiske kravene til forskning" (Tjora, 2021, s.54). Det at jeg selv har en flerkulturell oppvekst gjorde at jeg måtte være bevisst på min egen rolle gjennom forskningsprosessen. Det var viktig at jeg i min rolle, med mine forutinntatte tanker om tematikken, møtte mine informanternes tanker med en åpen og objektiv tilnærming. I den kvalitative forskningen jobber man tett på mennesker og deres narrativ, og jeg anså det som derfor viktig at informanter blir møtt med tillit og god kommunikasjon gjennom forskningen. Jeg opplevde det som spesielt viktig i dette tilfellet der mitt datamaterialet innebar å intervjuere mennesker om deres egne erfaringer fra skolegangen sin, der deres etniske bakgrunn og kulturelle tilhørighet spiller en viktig rolle. I forkant av datagenereringen ble det sendt søknad til *Sikt, Kunnskapssektorens tenesteleverandør* (tidligere kjent som NSD), som ble godkjent (se vedlegg 2).

Det var viktig at informantene opplevde at deres narrativ og personopplysninger ble respektert og håndtert forsvarlig. Alle informanter fikk tilsendt informasjonsskriv (se vedlegg 3) slik at de kunne se at forskningen var godkjent av *Sikt*, og hva deres egne rettigheter var, noe som også ble tatt opp muntlig i forkant av hvert intervju. Der kunne de se at deres personopplysninger ville bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og at det ville bli oppbevart utilgjengelig for andre. Intervjuet, som ville bli tatt opp på en ekstern båndopptaker, ville bli oppbevart på en fysisk isolert maskinvare tilhørende NTNU og der deres identitet ville bli anonymisert fortløpende i transkripsjonen. Med tanke på at mine informanter var hentet fra min egen omgangskrets var det viktig at det ikke ville komme frem noe informasjon som ville gjøre dem gjenkjennbare. Det ble derfor ikke aktuelt å ta i bruk pseudonymer, etnisk bakgrunn eller hvor i landet de bodde. De ble også informert om at de når som helst kunne få trekke seg fra forskningsprosjektet, uten at dette ville få noen konsekvenser for dem. Dette anså jeg som spesielt viktig å understreke grunnet vårt allerede eksisterende bekjentskap, der informantene kunne oppleve at de ble redd for å "skuffe" meg eller for å påvirke relasjonen vår. Dette kunne oppstå i lys av at relasjonen mellom meg og informanten endret seg fra en symmetrisk bekjentskap til en Forsker-Informant relasjon som ikke er symmetrisk (Tjora, 2021, s. 54-56). Jeg var derfor tydelig på dette overfor mine informanter og trakk dette frem både i rekrutteringsfasen og før intervjuet. Jeg opplevde at informantene var positive til å bli involvert i prosjektet og ønsket å dele sine erfaringer, og at de ikke følte noe press til å bli med. Jeg ønsket å skape en arena der informantene kunne være åpne og ærlige om deres erfaringer. Det var flere som uttrykte at intervjuet åpnet opp for refleksjon rundt erfaringer, og at de ikke hadde erfart at andre hadde stilt dem. Heller ikke da de gikk i skolen. I NESH sine retningslinjer står det: "Forskere skal respektere forskningsdeltakernes selvforståelse og unngå fremstillinger som svekker deres legitime rettigheter eller virker stigmatiserende." (NESH, 2021, s.27). Gjennom intervjuene, transkriberingen og analysearbeidet at jeg fremstilte hver enkelt på en respektfull og troverdig måte, med mål om å fremme mine informanternes stemmer. Om det var uklarerheter i hva informantene hadde ment i et av svarene sine, stilte jeg oppfølgings spørsmål for å forsikre meg om at jeg forsto hva informantene hadde ment. Noen av informantene ble kontaktet etter intervjuet for å svare på uklarerheter da jeg skulle arbeide med datamaterialet. Det var viktig at

informantene kjente seg igjen i de funnene som ble gjort, og at det ikke ble misvisende. Utover det ble ikke forskningen diskutert med dem.

## 4 Analyse av empiri

I dette kapittelet vil jeg presentere empirien og analysere de funn som jeg har gjort fra dybdeintervjuene. Fokuset her har vært å finne kjernen til det informantene forteller og se hvilke fellestrekk som oppstår mellom dem med bruk av tematisk analyse.

Problemstillingen jeg har tatt for meg er: Hvordan har flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs i den norske skolen? For å besvare denne problemstillingen har jeg intervjuet 6 informanter mellom 20-30 år med flerkulturell bakgrunn. Informantene har gått på ulike skoler fordelt på Nord-Norge, Vest-Norge, Midt-Norge og Østlandet. Intervjuene baserer seg på spørsmål om hvordan de opplevde skolegangen deres i norsk skole. Informantene ble tilsendt intervjuguide (se vedlegg 1) i forkant av intervjuet slik at de fikk tid til å forberede seg, noe som var viktig med tanke på at det var flere år siden de selv hadde gått på skole. I prosessen med å analysere datamaterialet var det to temaer som pekte seg ut. Den ene var "Forståelse av tilhørighet" og den andre er "Skolens møte flerkulturelle elever". Begge temaene har underkategorier som belyser tematikken.

### 4.1 Forståelse av tilhørighet

#### 4.1.1. Tilhørighet til flere kulturer

På spørsmål om hvordan informantene ville beskrive sin egen identitet var det ingen av informantene som uttrykte at de utelukkende følte tilhørighet til et sted. Beskrivelser som ble brukt av informantene var blant annet *identitetskrise*, *stuck mellom to verdener*, *å ikke tilhøre en kultur 100%*, *blandingsrase*, *alternativ c*, *å være i limbo* og *å føle seg blandet på innsiden*. Disse beskrivelsene viser til en erfaring som i stor grad er kompleks i den forstand at de ikke tilhører kun én kultur, men at det oppleves på ulike måter og at man "har med seg" ulike tilhørighet. Deres identitet var ikke noe statisk, men noe dynamisk i den forstand at de enten kunne spille på ulike deler av seg selv, at tilhørigheten endret seg over tid, at man hadde med seg andre kulturer i bagasjen eller at man besto av flere deler. Beskrivelsene gir inntrykk av at informantene ikke opplever det som lett å finne en god forklaring eller beskrivelse av hvem de er eller hvor de føler tilhørighet til. Flere av informantene brukte betenkningstid og flere runder med beskrivelser på hvordan de opplevde seg selv. Dette kan vise til at tematikken kan være utfordrende med å finne riktige ord for å beskrive hvordan de opplever seg selv.

*Jeg er norsk, men..*

Det var ingen informanter som uttrykte at de ikke følte seg norsk. Samtlige beskrev seg selv som norsk, men fulgte deretter opp med en forklaring på hvorfor de ikke så på seg selv som helt norsk eller hva som gjorde dem annerledes enn sine medelever. Slik vi ser to informanter beskrive her:

*Informant: Hmm....fordi jeg føler meg definitivt norsk, men jeg er jo ikke norsk.*

*Informant: Fortsatt i dag så føler jeg meg mer norsk, men jeg vil jo ha tilhørighet til min andre kultur så jeg prøver liksom å balansere litt mellom begge to, men ja... det er fortsatt litt identitetskrise når det kommer til det.*

En annen informant beskriver hvordan hun opplever at hun har tilhørighet til alle land hun har bodd i, men at dette er noe som har endret seg over tid:

*Informant: Jeg føler en tilhørighet til samtlige land som jeg har bodd i. Denne følelsen har utviklet seg gjennom årene, de siste årene har jeg følt på en større tilhørighet til den norske kulturen. Og det betyr ikke at jeg kun kommer til å føle meg norsk, det er noe jeg aldri kommer til å oppleve*

Beskrivelsene gitt av informantene bærer preg av at de har tilhørighet et sted, men også med de andre kulturene de har vært eksponert for i oppveksten. Måten informantene beskrev denne opplevelsen ga ikke inntrykk av at de så det som en berikelse, men i større grad usikkerhet eller forvirring. Slik vi ser i besvarelsen til den ene informanten, så bruker hun ordet "identitetskrise" for å beskrive denne erfaringen av å ikke være helt norsk. Mens den andre informanten forklarer at det å føle seg helt norsk er noe hun aldri kommer til å oppleve. Beskrivelsene gitt gir et inntrykk av at informantenes forståelse av å være norsk ikke kan innebære å ha tilhørighet andre steder.

#### *Faller mellom stolene*

En annen forklaring som informantene brukte for å beskrive sin tilhørighet er opplevelsen av å havne mellom ulike verdener eller kulturer. Det ser vi i to av informantenes beskriver:

*Informant: Jeg var alltid litt for hvit for dem, og brun for de andre... Så jeg har aldri funnet et sted jeg tilhører hundre prosent.*

*Informant: Jeg følte jeg var litt stuck mellom to verdener, og måtte ha en egen personlighet til hver av dem. Til den dag i dag så har jeg fortsatt litt identitetskrise når det kommer til min norske og flerkulturelle side.*

De beskriver begge en opplevelse at de, med sin blanding av tilhørighet, ikke var nok til å kunne passe inn fullstendig. Den første beskrivelsen viser til at hennes norske tilhørighet "står i veien" for å kunne passe inn i det andre miljøet, og visa versa. Den andre beskrivelsen viser til at hun har ulike personligheter for å kunne passe inn i de miljøene hun tar del i og viser til implisitt at hun ikke har samme personlighet uavhengig av situasjon, men at hun må spille på de delene av seg selv som trengs for å kunne passe inn i et gitt miljø. En annen informant beskriver denne opplevelsen av å ikke tilhøre ordentlig i noen av gruppene på denne måten:

*Informant: Jeg føler meg som en blandingsrase, som det finnes et "alternativ C" liksom.*

Informantene beskriver seg med den forutsetning om at det finnes faste "båser" å forholde seg til, slik som at man enten er norsk eller noe annet. Dette blir synlig når de beskriver erfaringer om å havne mellom, ikke være nok, å være blandingsrase og å aldri bli helt norsk. Ved at de forholder seg til disse faste "båsene" med tilhørighet så gir deres forklaringer et inntrykk av at man ikke strekker til. Fordi de ikke er noen av partene hundre prosent, så vil det alltid være noen mangler ved seg. Informantene uttrykte at de, fortsatt til den dag i dag, kjente på denne utfordringen. En informant fortalte at hun

ikke hadde tenkt særlig gjennom dette før nå, og trengte tid til å bearbeide tematikken. Hun beskrev at hun kjente på en sorg over at hun som barn, og fortsatt til i dag, kjenner på det å ikke være norsk nok. Det dette indikerer er at de erfaringene de gjorde i skolen har bært preg på disse individene.

#### 4.1.2. Forventning om å bli norsk

I tillegg til å beskrive sin tilhørighet ble informantene spurt om de hadde opplevd en forventning om å "bli norsk" da de var elever i norsk skole. Informantene beskrev at de gjorde det, og trekker linjer mot det å være lik de andre(norske) elevene som flere beskrev som de "normale". De beskriver og at læreren i liten grad la vekt på informantenes bakgrunn. En informant beskriver at forventningen om å bli norsk ikke var noe aktiv handling læreren gjorde, men heller fraværet av fokus på hennes bakgrunn:

*Informant: For å være ærlig så opplevde jeg det som et "race" om å bli ferdig med å være flerkulturell så fort som mulig. At målet var assimilering og det var ikke en aktiv ting som lærerne gjorde eller sa, men det (flerkulturell bakgrunn) var aldri snakket om på noen måte.*

En annen informant forteller at hun i utgangspunktet ikke hadde noen utfordringer med å tilvenne seg til den norske kultur og bli mer norsk, men opplever utfordringer mot dette når hun ser at hennes forhold til andre kulturer blir svakere:

*Informant: Ja, jeg opplevde jo at det var en forventning. "Nå skal du bli norsk". Hele opplevelsen med å flytte til Norge var at jeg skulle bli norsk. I starten så var det litt spennende, men så følte jeg at jeg var tilbakeholden og ville ikke gi etter til det norske presset som jeg opplevde at det var. For jeg ble redd for å miste de andre kulturene mine, som jeg kjente en sterk tilknytning til og som jeg savnet.*

En annen informant uttrykker at hun ikke ønsket å bli så norsk som mulig, men opplevde det som eneste utvei for å fungere i fellesskapet når ingen andre kan relatere seg til hennes kulturelle erfaringer og bakgrunn:

*Informant: Noen ting måtte jeg jo legge på hylla for å kunne fungere sosialt. For om jeg hadde vært meg selv 100%, så ville jeg bare vært en freak i hjørnet for ingen ville kunne relatere seg til min kultur. Så jeg måtte.*

Det som peker seg ut her er at informantene følte en forventning om å bli norsk. Selv om det ikke fremsto i intervjuene at skolene eksplisitt sa til dem at de måtte bli norsk og at de måtte legge fra seg sin flerkulturelle del. Likevel forteller informantene at de opplevde en forventning om at de skulle bli norsk. Det kan virke som lærerens og skolens fravær av fokus på deres flerkulturelle del, som vi kan se i noen av svarene ovenfor, gir signaler overfor informantene om at de bør bli norsk og at deres andre tilhørighet står i veien for det. Noen av informantene uttrykte frustrasjon over at den norske kulturen fikk stor fokus, men de kulturene de hadde med seg fikk ikke noe fokus. Dette kan indikere at den tilhørigheten informantene føler utenfor den norske er like viktig for dem, og trenger bekreftelse. Ord som *race*(kappløp) og *freak i hjørnet*, gir et bilde av at et møte mellom flere kulturer internt i individet oppleves som en konflikt. Flere peker på fraværet av fokus fra lærere og de rundt, og viser til at denne situasjonen må de håndtere på egen hånd. Å bli så norsk som mulig, eller å assimilere som noen sier, virker på flere som løsning på dette problemet.

## 4.2 Skolens møte med flerkulturelle elever

### 4.2.1. Flerkulturell erfaring som ressurs

#### *Lærere fokuserte ikke på bakgrunn*

Informantene ble i intervjuet spurt om de opplevde at deres flerkulturelle bakgrunn ble brukt i skolesammenheng. Enten at de selv kunne anvende det i oppgaver eller om læreren la vekt på det i undervisningssammenheng. Det kom frem at ingen opplevde at deres flerkulturelle bakgrunn ble brukt aktivt i undervisningen. Noen av informantene fortalte at det aldri ble trukket frem eller anvendt, mens andre husket få ganger det ble diskutert i klassen. Informantene beskriver at det ikke var negativt prat om deres flerkulturelle bakgrunn, men som tidligere nevnt, at det var et fravær av fokus fra læreren. Her hører vi hvordan en av informantene beskriver det:

*Informant: Det var ikke et fravær av støtte...men det var ikke en støtte fordi jeg var flerkulturell. Så det var definitivt støtte i det akademiske og meg som person og mine utfordringer...men de fokuserte aldri på det at jeg var flerkulturell. Hverken negativt eller positivt, og støttet meg derfor aldri i det.*

En annen informant beskriver at hun sto selv ansvarlig for å ta med seg sin kultur inn i skolesammenheng:

*Informant: Jeg følte mer at det var jeg som tok med min egen kultur inn i skolen som for eksempel...sånn skoleball så tok jeg på meg sånn tradisjonell drakt, eller når vi hadde sånn avslutninger så tok jeg med meg mat fra min egen kultur så jeg følte at jeg var selv ansvarlig for å integrere min kultur inn i undervisningen.*

Igjen beskriver informantene at de erfarer at lærerne kan være god støtte i det akademiske. Det vi derimot ser repetert fra tidligere er at de erfarer lærerne som fraværende når det gjelder bekreftelse og fokus på informantenes andre kulturelle bakgrunn. En informant forklarer at hun fikk støtte som person og med hennes utfordringer, men understreker at hennes flerkulturelle del ikke fikk noe fokus. Hun fikk med andre ord hjelp til å utvikle seg som person, men ikke med den flerkulturelle delen i samme prosess. Den andre informanten vi ser svar til viser oss at hun følte at det ble hennes eget ansvar å ta med sin kultur og bakgrunn inn i skolesammenheng, og viser til at hun ikke føler hun får den støtten og hjelp til å utvikle den delen. Informantene uttrykte et ønske om at deres kulturelle bakgrunn hadde blitt fokusert på i større grad gjennom skolegangen. De peker på at et større fokus og bevisstgjøring på det kunne skape stolthet rundt den man er og hjelp til å navigere en identitet som har flere kulturelle tilhørighet:

*Informant: At jeg kunne fått lov til å utvikle den delen av meg, det kunne jeg ønske at jeg kunne gjøre på samme måte som man får lov til å gjøre det med norske ting. For det er jo en likeverdig ting selv om det ikke tilhører dette landet her. Og så tar jeg ikke det ene fra det andre, men det ene fikk ikke fokus. Hadde det vært mer fokus på det så hadde jeg vært mer stolt av den delen av meg den dag i dag.*

*Informant: Jeg føler at det hadde vært lettere som ung jente å kunne manøvrere gjennom skolelivet hvis...hvis jeg kunne delt mer av min kultur og ha lært mer om andre kulturer*

*og...ja. Og ikke være så mye fokus på integrere de flerkulturelle kidsa inn i norsk kultur. For det lever vi i uansett.*

Informantene uttrykker at de kunne ønsket en større bevisstgjøring rundt sin egen bakgrunn, men også medelevers bakgrunn. Det gir et inntrykk av at man ønsker å normalisere ulike kulturelle tilhørighet, og ikke at norsk er normen. Flere uttrykte at de ønsket at lærerne hadde hatt større interkulturell kompetanse, og flere påpekte at det hadde vært fint om det var flere lærere som hadde mer innsikt i ulike kulturer. Informantene ble spurt om betydningen av om de hadde hatt en lærer med lik bakgrunn i skolegangen, og samtlige uttrykte at det ville vært en hjelp for dem for da ville de hatt en rollemodell som kunne delt denne erfaringen av flerkulturell tilhørighet og for noen hjulpet dem med de utfordringene de ville møtt på.

#### *Erfaring av å ikke være en ressurs*

Flere av informantene forteller om situasjoner der deres flerkulturelle tilhørighet eller kunnskap de anvender grunnet deres bakgrunn blir synliggjort i undervisningssammenheng, og der det blir en negativ erfaring. En informant som har erfaring fra en annen kultur forteller om hvordan hennes erfaringer ikke blir sett på som noe av verdi for læreren:

*Informant: Lærerne med de sterkeste meningene kunne liksom si at "det mener du fordi du har blitt lært til å tro det", og min erfaring var jo ikke noe mer enn det. Noe jeg syntes er ironisk når de sitter på andre siden av jorda og skaper seg en mening om hvordan noe er et annet sted*

Her viser informantene til en situasjon der læreren direkte avfeier hennes synspunkt, selv om hun har kunnskap om den kulturen som blir diskutert i klasserommet. Noen av informantene opplevde at de fikk ansvar for å fortelle resten av klassen om hvordan en kultur eller religion, som de hadde erfaring med, fungerte. Noen beskrev at dette ble utfordrende fordi de ikke visste nok om det selv til å føle at de kunne fortelle. De hadde kun sine egne erfaringer å fortelle om, men følte ikke at de hadde nok generell kunnskap om feltet. Det virker ikke som læreren er opptatt av informantenes egne tanker og refleksjoner, men kunnskap om et tema. En informant forteller om hvordan hun fikk ansvaret for å lære de andre om en etnisk gruppe hun hadde tilhørighet til, selv om hun ikke følte at hun kunne nok om tematikken. Hun forteller også om hvordan hun opplevde det krevende fordi medelever ville behandle henne dårlig i friminuttet basert på hennes kulturelle bakgrunn, og så måtte hun inn i timen og representere den samme kulturen.

*Informant: "kan ikke du fortelle om noe"...og da kan jeg jo fortelle litt, men jeg syntes det var litt kleint og vanskelig for jeg har jo ikke noe peiling på det selv*

En annen informant forteller om et tverrfaglig prosjekt på skolen om hennes kulturelle bakgrunn som flere elever på skolen hadde. Prosjektet gikk over flere uker der de så på videoer og spiste mat. Selv om dette prosjektet fokuserte på den kulturen hun hadde tilknytning til opplevde ikke hun at det var noe hun kjente seg igjen i for hun tok ikke del i prosjektet, men var mottaker av informasjon som hun ellers opplevde i vanlig undervisningssammenheng:



*Informant: Men når jeg tenker tilbake på det nå så husker jeg at det var fremmed for meg. For det var ikke sånn at de snakket med meg eller inkluderte meg når de viste videoer, men tanken var nok at de skulle inkludere oss og lære mer om vår kultur.*

Av de to siste situasjonene som blir beskrevet av informantene, gir det inntrykk av at lærere har handlet med gode intensjoner. Det informantene derimot forteller oss er at de ikke opplever det som positivt. Den første informanten opplever at den kunnskapen hun kan blir avfeid, og ikke validert av læreren. Læreren til den andre informanten ønsker at hun kan bidra siden hun har tilhørighet til den kulturen. Informanten forklarer at hun settes i en vanskelig situasjon fordi hun ikke kan nok til å fortelle om den kulturen, i tillegg til at det er mobbing fra medelever basert på hennes bakgrunn. Det virker som læreren ikke har forståelse for at den situasjonen som hun har plassert denne informanten i, har ført til ubehag og usikkerhet. Den siste informantens skole drar i gang et stort prosjekt der hele skolen skal lære om deres kultur. Hun forteller at det omfattende skoleprosjektet som er på skolen virker fjern fra hennes virkelighet fordi hun ikke har blitt inkludert i dette prosjektet og det som blir presentert der ikke samsvarer med hennes virkelighet. Hun understreker at hun selv ikke var inkludert i prosjektet, som kan vise til at det er av betydning.

#### *Erfaring av å være en ressurs*

Selv om informantene uttrykte at det ikke var vanlig at deres bakgrunn ble fokusert på som noe positivt, så var det tre informanter som fortalte om erfaringer de husker fra skoletiden som de opplevde som positivt. De viser til situasjoner der læreren oppmuntrer dem til å fortelle om deres erfaringer i undervisningssammenheng. En av informantene mestrer engelsk bra og kjenner på at hun blir en ressurs for både lærer og medelever:

*Informant: Da opplevde jeg at læreren spurte meg for eksempel hvordan et ord ble uttalt, eller om jeg kunne lese noe høyt.. og fortelle om egne erfaringer. Det førte til at jeg så at jeg hadde en styrke, at jeg var flink til noe som kanskje ikke de andre. Min bakgrunn ble satt pris på og det var positivt og kult å ha opplevd flere kulturer.*

En informant forteller om lignende erfaringer der hun opplevde at hun fikk styre situasjonen og ta eierskap over sin egen fortelling og erfaring:

*Informant: Jeg husker at det var et stort prosjekt der jeg ble oppmuntret til å fortelle om landet mitt fordi jeg kunne mye om det, og tok med meg ting fra det landet. Ja, jeg syntes det var kjekt, fordi jeg fikk delt min ekspertise om noe, og at det ble gjort på mine premisser.*

En informant gikk i mottaksklasse første året sitt i Norge og forteller om hvordan hennes mottakslærer trakk fram hennes erfaring og kultur som en verdifull kunnskap for undervisningen, og blir bedt om å fortelle om hennes erfaringer:

*Informant: Hun spilte på det som en styrke aktivt foran de andre elevene og det var veldig godt å få den anerkjennelsen og føle på at kanskje det er en styrke.*

Av det informantene forteller så gir de inntrykk av å føle anerkjennelse og at deres erfaring er en ressurs for klassen. Den ene informanten beskriver at det hun likte var at det skjedde på hennes premisser, og med det kunne ta eierskap over sin egen fortelling. De andre forteller og at hun fikk lov til å fortelle om egne erfaringer. Det som peker seg

ut her er at elevene kan fortelle om det de selv kan, altså sine erfaringer. Læreren legger til rette for en situasjon der informantene selv kan ta eierskap over situasjonen. Det som også blir poengtert er at informantene ser at de har verdifull kunnskap og en styrke i det å ha en flerkulturell bakgrunn. Det kan virke som at dette skiller seg fra de erfaringene som opplevdes negativt, fordi disse fortellingene viser til situasjoner der elevene fikk fortelle på egne premisser om sine egne erfaringer og blir validert av læreren. Dette er erfaringer som informantene husker frem til den dag i dag, og kan peke på at det har hatt betydning for dem.

## 5 Drøfting

Problemstillingen for dette forskningsprosjektet har vært: Hvordan har flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs i den norske skolen? For å kunne besvare det har jeg i denne oppgaven presentert relevant teori og analysert datamaterialet fra dybdeintervju gjort av 6 informanter med flerkulturell bakgrunn. Jeg vil i denne delen drøfte datamaterialet i lys av teorien. Jeg vil først drøfte mine funn gjort rundt informantenes kulturelle tilhørighet, etterfulgt av skolens håndtering av flerkulturelle elever.

### 5.1 Forståelse av tilhørighet

Skolen har et ansvar for å utvikle elevers identitet (Kunnskapsdepartementet, 2017), og har med et identitetsskapende funksjon (Imsen, 2014, s.361), men slik det kom frem i analysen var det flere erfaringer og tanker som ga inntrykk av at det ikke har vært tilstrekkelig fokus på identitetsdanning i flerkulturell forstand.

#### 5.1.1 Føler tilhørighet til flere kulturer

*Norsk, men...*

Et av funnene gjort i analysearbeidet var elevenes beskrivelse av tilhørighet til ulike kulturer. Informantene beskrev at de erfarte tilhørighet flere steder, og at det gjerne var noe som endret seg avhengig av setting eller tid. Dette kan vi se i lys av Banks (2011) teori som vektlegger at tilhørighet og identitet er dynamisk og ikke statisk. Selv om samtlige informanter hadde bodd mange år i Norge da intervjuene tok sted var det ingen som kun sa at de var norsk. En typisk beskrivelse som gikk igjen av at de beskrev seg selv som norsk etterfulgt av "men", og der de på hver sin måte forklarte hvorfor det ikke bare var norsk. Dette kan peke på hvor viktig de andre kulturene de har vært eksponert for er, og støtter opp under Banks (2011) forståelse av flerkulturell tilhørighet, og Berrys (2006) akkulturasjonsstrategier som bygger opp under den ide om at vi fullt mulig kan bestå av flere deler.

*Faller mellom stolene*

Den andre beskrivelsen som gjorde seg gjeldende i datamaterialet var opplevelsen av å ikke passe ordentlig inn noe sted. Ifølge Opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) og læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) har skolen ansvar for å hjelpe til å støtte opp under elevers kulturelle identitet og utvikling. Inntrykket av datamaterialet er at behovet ikke har blitt dekket tilstrekkelig. Noen informanter uttrykte at dette var et vanskelig tema å snakke om og vekket vonde følelser til live. Dette kan indikere at

tilhørighet (eller mangel av det) er noe som har gjort stor innvirkning på den de er. I flere av beskrivelsene som kom frem i disse forklaringen var et skille mellom de *norske/utlendingene* og *å føle seg norsk/ikke føle seg norsk*, og bygger opp om under skille mellom to grupperinger. Slik som vi hørte en av informantene beskrive det: "jeg var alltid litt for hvit for dem og brun for de andre". Hilt (2020) og Spernes (2020) kritikk av dårlig/naiv begrepsbruk, var blant annet at det kan skape en kunstig virkelighet rundt oss. En uheldig konsekvens er hvordan "slurvete" bruk av begrep kan være med å bygge opp under skiller mellom "oss" og "dem", noe vi kan indikere fra informantenes beskrivelser. Er det mulig at informantenes forståelse av grupperinger i skolen er internalisert av den virkeligheten skapt rundt dem av begrepsbruken?

En annen forklaring kan ses ut ifra Biestas (2015) syn på skolens tre domener: subjektivering, sosialisering og kvalifisering. Slik informantene beskriver sin "forvirrende" tilværelse kan peke på at skolegangen kan ha hatt negativ påvirkning på deres subjektivering, og føre til at utviklingen av selvet ikke har fått tilstrekkelig hjelp. Dette kan ses parallelt med Freires (1999) tanker rundt viktigheten av å være subjekt i eget liv. Beskrivelser som "stuck mellom to verdener" og "identitetskrise" tegner et bilde av individer som ikke har eierskap over sin egen situasjon, men er ofre for de kategoriene de må plassere seg selv i; norsk eller ikke norsk, noe de ikke får til med sin flerkulturelle bakgrunn. Med det blir de objekter innenfor skolens strukturer. Berry (2006) beskriver fire mulige akkulturasjonsstrategier når flere kulturer møtes: assimilering, marginalisering, separering og integrering. Integrering gir flest fordeler og oppnås ved at alle kulturer, til den individene det gjelder, blir akseptert og brukt aktivt. Hvis en individ derimot ikke opplever aksept eller aktiv deltagelse i alle sine kulturer, kan det føre til marginalisering. Når en av informantene bruker ord som "blandingsrase" og "alternativ c" kan man lure på om dette er tendenser til å erfare marginalisering, og om individet har fått tilstrekkelig hjelp til å aktivt ta del i begge deler.

### 5.1.2 Forventning om å bli norsk

I tillegg til å beskrive hvor de følte tilhørighet til, ble informantene spurt om de følte noe forventning om å bli norsk. Av datamaterialet kom det frem at samtlige informanter hadde følt på det. Vi kan igjen se dette i lys av Banks (2011) teori om fleksibel statsborgerskap, og hans poeng i at elevens nasjonale identitet ofte blir prioritert framfor deres kulturelle identitet. Når informantene beskriver at de opplever en forventning kan man tenke seg at fokus på å være norsk (nasjonal identitet) fikk en større prioritet, enn det å få være noe annet (kulturell identitet). Det kan vise til mangler hos læreres mangfoldskompetanse slik Bjordal (2017) hevder, og forståelse for at flere tilhørighet kan fungere i praksis. Å oppleve assimilering som akkulturasjonsstrategi (Berry, 2006) støtter opp under Banks (2011) teori og viser til det vi kan beskrive som en skeivfordeling av fokus. Informantene beskriver ikke skjevfordelingen som en positiv erfaring, men vektla at den andre delen av seg selv ikke blir fremmet. Flere uttrykte sorg eller forvirring over å føle tap av tilhørighet, og flere stilte spørsmål til hvorfor det var så viktig å fremme det norske når de tross alt var norske statsborgere i et norsk skolesystem.

Ingen av informantenes lærere ble intervjuet, og vi kan derfor ikke vite hvilke tanker de hadde om sine praksiser i skolen. Vi kan derimot danne oss et bilde basert på informantenes forklaringer. Som nevnt var det ingen av informantene som fortalte at de

hadde vanskelige forhold til sine lærere, og flere peker på gode og viktige relasjoner. Noen informanter beskrev hvordan læreren var en god akademisk støtte for dem gjennom skoleløpet, men ingen opplevde at læreren fremmet deres andre kulturelle tilhørighet i noen stor grad. Bjordal (2017) peker på manglende kunnskap om mangfold blant lærere, og peker på betydningen av kritisk multikulturalisme for å kunne bryte med strukturelle skiller innad i skolen. Den naive hjelpen, slik Bjordal beskriver det, har som formål å hjelpe elever *inn* i det norske heller enn å hjelpe dem der de er som flerkulturell elev. Slik elevene opplever forventning om at de skulle bli norsk, kan man lure på om dette kan være en årsak. Her kan det også tenkes at det har vært et større fokus på sosialisering og kvalifisering enn subjektivering (Biesta, 2015), ved at de ikke opplever deres bakgrunn bekreftet.

## 5.2 Skolens håndtering av flerkulturelle elever

Skolen har som mål å ha forståelse og kunnskap om mangfold og kultur i skolen, og er forankret i lovverket (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) og i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som derimot kom frem i analysen kan tyde på at den praksisen som føres ikke er tilstrekkelig.

### 5.2.1 Flerkulturell erfaring som ressurs

#### *Lærere fokuserte ikke på bakgrunn*

Selv om ingen av informantene opplevde noe negativ forhold til læreren var alle informantene åpne om at de ikke følte at lærerne fokuserte på deres bakgrunn i skolen. Som nevnt kan vi ikke vite årsak til lærernes valg siden de ikke har blitt intervjuet så vi får bare vite en side av saken, men det er samtidig viktig å påpeke at dette er slik informantene opplevde tiden deres i skolen. Freires (1999) teori er forankret i relasjonen mellom lærer og elev, og betydningen den har for elevens forutsetninger. Det er med andre ord læreren som setter standard på hva som er riktig og viktig kunnskap, og de er der for å hjelpe elever å fylles opp med denne kunnskapen. Ved at informantene ikke opplever at deres bakgrunn som en ressurs kan det tyde på at læreren ikke ser på dette som ressurs. Det er dette som ses på som bankundervisning. Mens Freire (1999) mener at elev og lærer må likestilles for at eleven skal kunne ta eierskap og bli subjekt i sin tilværelse, vektlegger ikke Biesta (2015) dette for å kunne skape subjektivering. Han peker på at skolen enten har en negativ eller positiv påvirkning på subjektiveringen hos eleven. Han peker på at det økte fokus på kvalifisering som sees i dagens skole kan ha stor skade på elevers subjektivering. Tidligere i drøftingen ble informantenes manglende tilhørighet diskutert, og mulig at den manglende opplevelsen av å være en ressurs i timen kan gi utslag på det.

Ser man på hva som kan være årsaken til den manglende opplevelsen av å være en ressurs, kan man se til Bjordals (2017) bekymring av lærerutdanning og forståelse av mangfoldskompetanse. En av informantene beskrev sin erfaring med lærere i den norske skolen slik: "Så det var definitivt støtte i det akademiske og meg som person og mine utfordringer...men de fokuserte aldri på at jeg var flerkulturell.". Det at læreren oppleves som en støtte, men ikke på den måten som de egentlig trenger kan vise til den liberale multikulturalismen som Bjordal (2017) setter kritikk ved. Den vektlegger viktigheten av anerkjennelse og støtte rundt elever, med mål om å integrere elevene inn i den norske skolen. Det Bjordal (2017) mener mangler er den kritiske multikulturalismens blikk på

skolens praksiser, og søken etter å forstå hvilken praksiser som favoriserer majoriteten. Det at ingen av informantene opplevde at deres flerkulturelle bakgrunn var en ressurs kan tyde på at lærerne(eller skolen) ikke har vært rustet til å håndtere en mangfoldig elevgruppe som skal ha de samme mulighetene og bekreftelsen som majoriteten har, uten å måtte tilpasses dem.

### *Negativ erfaring*

Selv om informantene ikke opplevde at deres bakgrunn ble fokusert på var det flere som hadde minner der deres erfaring eller kompetanse, basert på deres flerkulturelle bakgrunn, fikk fokus som ikke opplevdes positivt. En informant opplevde at hennes erfaring om en annen kultur blir avfeid. Her ser vi igjen et maktforhold som Freire (1999) beskriver som uheldig, der læreren vurderer informantens kunnskap basert på erfaring som "ikke riktig". Det informantene kan er ikke riktig type kunnskap, og det viser derfor til at det er læreren som vet best og er overordnet. Det er dette som blir grobunn for bankundervisning, som vi ser skje når denne informanten må legge bort det hun kan og fylles opp med den kunnskap som skolen bestemmer. Ser vi derimot på de to andre eksemplene som kom frem i analysen var det en som fikk ansvar for å fortelle resten av klassen om sin kultur og en annen som forteller om et tverrfaglig prosjekt som skolen arrangerte som omhandlet hennes kulturelle bakgrunn. Her igjen blir det et premiss som læreren setter om *hva* som skal læres. Informanten blir ikke bedt om å fortelle om hennes egen erfaring, men om en kultur. Hun uttrykker at hun ikke kan nok til å fortelle om det, og det blir en rar situasjon for henne. Informanten som tok del i skoleprosjektet erfarer at hennes egen kultur skal presenteres for skolen havner i en situasjon der skolen skal lære henne om hennes egen kultur, og hun opplever det som fjernt og ikke virkelighetsnært. Det kan virke som de ulike erfaringene er at ingen opplever at de får eie sin egen fortelling eller erfaring. På hver sin måte blir lærerens eller skolens måte å strukturere undervisningen en måte å tvinge elever til å handle som objekter (Freire, 1999) innenfor skolens struktur, og ikke får eierskap over sin egen fortelling.

I lys av Biestas (2015) teori vil det ved første øyekast kunne virke som noen av eksemplene som blir gitt av informantene er arbeid med subjektivering i positiv forstand. For eksempel da en opplevde at hun skulle fortelle om sin kultur til klassen, eller skolen som hadde et tverrfaglig prosjekt om deres kultur. Ser vi på hva Biesta (2015) mener subjektivering innebærer så går det ut på å hjelpe elevene utvikle selvet. Basert på hvordan informantene beskriver disse hendelsene kan det virke som det som kan være tenkt som subjektivering fra lærernes side, men som derimot viser seg å være kvalifisering. Målet med begge eksemplene har tydeligvis vært å formidle kunnskap til elevene, og ikke nødvendigvis å spille på elevenes erfaring og styrke deres tilhørighet. Disse tilnærmingene kan igjen ses i lys av Bjordals (2017) kritikk av mangoldsforståelsen blant lærere og lærerutdanningens rusting av tematikken. Det at en lærer ønsker å rette fokus på sine elevers bakgrunn er i seg selv ikke feil, og noe man bør gjøre, men uten å ta med seg den kritiske sansen inn i sine praksiser kan det slå ut feil som vi så i eksemplet. Om flerkulturelle elever skal oppleve at de stiller likt som sine medelever, vil det slik vi har sett tidligere i drøftingen være viktig å støtte opp under deres opplevelse av tilhørighet til *flere* kulturer (Banks, 2011). Det er da mulig at de eksemplene som informantene opplever som negative kunne fått annen innvirkning om elevene selv kunne fortalt om sine erfaringer og på sine premisser. Det er også verdt å merke seg at det fokuset de får skjer i en definert og tidfestet situasjon, og er ikke integrert i den vanlige undervisningen i hverdagen.

### *Positiv erfaring*

Det kom frem i analysen at tre av informantene hadde positive erfaringer av at læreren spilte på deres flerkulturelle bakgrunn som en ressurs. Det at de resterende ikke hadde positive erfaringer å fortelle om kan tyde på manglende mangfoldskompetanse hos lærerne til informantene (Bjordal, 2017). Fellesnevneren i deres beskrivelser var at de fikk lov til å fortelle om deres egne erfaringer og kunnskap, på deres egne premisser. Som en informant sa: "Jeg fikk delt min ekspertise om noe, og det ble gjort på mine premisser". Måten læreren tilrettela for at informantene kunne ta i bruk sin flerkulturelle del, og erfare det som en positiv ting kan skape subjektivering (Biesta, 2015) som støtter opp under deres flerkulturelle tilhørighet, og bekrefter at man består av flere deler (Banks, 2011).

Freire (1999) argumenterer at lærer og elev må likestilles og *sammen* skape læring for at eleven skal kunne oppnå det å bli subjekt i sine egne liv. Måten lærerne beskrives i disse situasjonene, viser at de tar i bruk handlinger og ord som anerkjenner at eleven kan noe som læreren ikke kan. Læreren anerkjenner deres kunnskap ved å spille på deres styrker foran resten av klassen. Dette kan illustrere hvordan Freire (1999) mener at lærer og elev må likestilles for at eleven skal motvirke bankundervisning og bli subjekt i sitt eget liv. Læreren tillater seg å være den "uvitende" og lar eleven bruke sine flerkulturelle erfaringer til å formidle kunnskap til medelever og lærer, og med det få eierskap over sitt liv. Det at deres kulturelle identitet (Banks, 2011) blir satt søkelys på i "den norske konteksten" på en positiv måte, bekrefter både deres Nasjonale- og kulturelle identitet (Banks, 2011), noe som ifølge Berry (2006) er den akkulturasjonsstrategien som skaper mest integrering i samfunnet.

### *Konklusjon*

I det analyserte datamaterialet, i lys av teorien som har vært presentert, så kommer det frem at betydningen av å få lov til å fortelle på egne premisser er viktig for informantene og gir dem en opplevelse av å være en ressurs. Ved at de får mulighet til dette opplever de å få eierskap over sine egne narrativ og med det være med bygge opp om subjektet (Freire, 1999; Biesta, 2015). Det fremgår også i drøftingen at betydningen av å kunne fortelle om egne flerkulturelle erfaringer kan være med å bekrefte deres kulturelle og nasjonale identitet (Banks, 2011). Det er mulig at den tosidige bekræftelsen av deres flere tilhørighet skaper gode forutsetninger for integrering i undervisningssammenheng (Berry, 2006). Det at informantene opplevde lite grad av dette kan peke på at læreres kompetanse, og lærerutdanningens arbeid i å forberede studenter til en god mangfoldskompetanse, ikke er tilstrekkelig (Bjordal, 2017). Selv om lærere kan handle med gode intensjoner med å hjelpe elever etter den norske majoritetens premisser, er ikke dette en praksis som bevisstgjør læreren på hvilke strukturer i skolen som reproducerer skillet mellom grupperingene "norsk" og "ikke norsk". Det er mulig at kritisk multikulturalisme (Bjordal, 2017) og kritisk mangfoldskompetanse (Røthing, 2020) ikke er utbredt nok. Et mulig eksempel på det er begrepsbruken i skolen, og manglende forståelse av hvilke ringvirkninger det kan føre med seg. Røthing (2020) fremmer en forståelse av mangfold som vektlegger betydningen av å inkludere *alle* elever innenfor dette begrepet slik at mangfold ikke kun tas i bruk for å beskrive elever med annen etnisk bakgrunn enn norsk, og potensielt skape skiller mellom "de norske" og "de andre" (Røthing, 2020; Hilt, 2020). Trivsel og hjelp til identitetsutvikling er noe elever har rett på i Norsk skole (Opplæringsloven, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2017)uavhengig av kulturell bakgrunn. Basert på informantgruppen i dette

forskningsprosjektet kan det derimot virke som den hjelpen de har fått ikke er tilstrekkelig.

## 6 Avslutning

Vi lever i en verden som opplever økende grad av globalisering. Dette har påvirkning på den norske skolen, og den elevgruppen vi ser i klasserom rundt i landet. Møtet mellom den norske skolen og de flerkulturelle elevene blir vektlagt i offentlig dokument. Dette har vært motivasjon for å se på forskningsprosjektets problemstilling: Hvordan har flerkulturelle elever forstått sin kulturelle tilhørighet, og i hvilken grad har de opplevd sin flerkulturelle erfaring som ressurs i den norske skolen?

Målet med denne forskningen har ikke vært å løse et problem, eller generalisere. Målet har vært å belyse det flerkulturelle klasserommet, og sett på seks informanternes erfaringer med deres møte med det norske klasserommet. Det har kommet frem gjennom informantenes intervju at deres erfaring av tilhørighet er både mangfoldig og tidvis komplisert. De har beskrevet at de opplever tilhørighet til flere kulturer, samtidig som de føler at de "havner mellom stolene" fordi de ikke passer inn noe sted fullstendig. Informantene beskriver at de erfarer en forventning om å bli norsk. Det kom også frem i forskningen at informantene ikke erfarte at deres flerkulturelle bakgrunn ble brukt aktivt i undervisningen, og at de opplevde at lærere ikke fokuserte på deres erfaringer som en ressurs. Det kan se ut som betydningen av å la elever fortelle om sine egne erfaringer på egne premisser har betydning for å bygge opp under deres kulturelle tilhørighet og erfaring av å være subjekt i eget liv. Informantene forteller om betydningen av å kunne fortelle om sine egne erfaringer på egne premisser som gode og anerkjennende situasjoner. Av drøftingen kommer det frem at det kan være mangel på en mangfoldskompetanse som har et kritisk blikk på mulige praksiser som reproducerer skiller i skolen. Hvis begrepsbruken i skolen er med på å opprettholde skillet mellom "de norske" og "de andre", så er det nødvendig at det føres en videre diskurs rundt begrepsbruken i skolen. Trenger vi å bruke begrepene i det formatet som vi gjør i dagens skole? Hvilken hensikt har vi med å bruke begrep om de ulike elevgruppene? Hvilke kriterier settes av majoriteten til å være "norsk" i dagens skole?

Denne forskningen har lagt vekt på elevperspektivet, og med det gitt oss innsikt i hvordan flerkulturelle elever kan erfare deres møte med den norske skolen. Dette forskningsprosjektet har derimot ikke tatt med i betraktning læreres egne tanker rundt deres praksis i møte med et mangfoldig klasse miljø. Selv om kunnskap om elevers erfaringer er viktig kunnskap i arbeid mot god mangfoldskompetanse, er dette ikke tilstrekkelig. Det er derfor viktig å se videre på feltet. Hvordan erfarer lærere deres rolle i dagens globaliserte samfunn? Opplever de at de strekker til? Hvilke redskaper trengs for å best kunne ruste lærere til å utføre det samfunnsmandatet de er kalt til å gjøre? Det er et perspektiv som jeg ikke har hatt mulighet til å besvare i denne oppgaven, men som det vil være nødvendig å forske videre på og se i lys av det presenterte elevperspektivet.

# Referanseliste

- Banks, A.J.(2011).Educating citizens in diverse societies, *Intercultural Education*, 22:4, 243-251 <https://doi.org/10.1080/14675986.2011.617417>
- Berry, J.W. & Sam, D.L. (Red.). (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.
- Berry, J.W. (2006). Context of acculturation. | Berry, J.W. & Sam, D.L. (Red.). (2006). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ejed.12109>
- Bjordal, I.(2017). Kompetanse for mangfold. | A. B. Lund(Red.), *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*.(s.229-243). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101, [10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Eriksen, I.M., (2017). *De andres skole: Gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Freire, P. & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2.utg) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hilt, L.T.(2020). *Integrering og utdanning*. Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden - Innføring i pedagogisk psykologi*(5.utg.). Universitetsforlaget.
- International Organization for Migration. (2019). *World migration report 2020*, Hentet 21.05.2023: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf)
- Jacobsen, D.I., & Postholm, M.B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Kjelaas, I. (2017). Flerspråklighet i skolen | M.A. Igland og M. Nygård (2017). *Språkboka 5-10*. (s.217-230). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning Trinn 5-10. NRLU.



[https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-na-sjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-na-sjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)

Lund, A.B.(Red).(2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Akademisk.

May, S. & Sleeter, C. E. (2012). Introduction to Critical Multiculturalism: Theory & praxis. | S. May & C.E. Sleeter (red.), *Critical Multiculturalism. Theory and praxes*, s 1-28. New York: Routledge.

Moen, B.B.(red.)(2014). *Kulturelt og etnisk elevmangfold i skolen*. Fagbokforlaget.

NESH.(2021). (5.utg). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Pahil, N.K.(2009) *Linedansen mellom to kulturer : hvordan kan en oppvekst i to kulturer påvirke minoritetsungdommers opplevelse av egen identitet?* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31205/Pahilduo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Pihl, J., (2019). *Etnisk mangfold i skolen: Det sakkyndige blikket*(2.utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*(2. utg). Universitetsforlaget.

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning- Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.

Spernes, K.(2020). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse: teoretiske og praktiske perspektiver*. (2.utg). Gyldendal.

SSB.(2019, 5. mars). *Slik definerer SSB innvandrere*. SSB. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>

SSB. (2022). *Innvandrere*, Statistisk sentralbyrå, Hentet 21.05.2023: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktaside/innvandring>

SSB. (2023, 6. mars). *Krigen i Ukraina ga historisk innvandrervekst*. Statistisk sentralbyrå.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitative metoder*(5.utg.). Fagbokforlaget.

Thorbjørnsen, E. (2007) "*Jeg tror de mener vi bør bevare begge tilhørighetene*" : skolens rolle i identitetsdanningen hos elever med innvandrerbakgrunn. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/32586>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal.

Udir. (2016). *Erfaringer fra satsingen Kompetanse for mangfold* (2016:33). NIFU. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kompetanse-for-mangfold>

UN. (2020). *Migration*, Hentet 21.05.2023: <https://www.un.org/en/global-issues/migration>

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning av Sikt

Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

# Vedlegg 1: Intervjuguide

## **Din bakgrunn**

1. Hvor kommer du fra, og hvor lenge har du/dine foreldre bodd i Norge?
2. Hvor føler du tilhørighet til?
  - a. Føler du mer tilhørighet til en etnisk gruppe enn en annen?
3. Når begynte du i norsk skole/hvor lenge har du gått i norsk skole?
4. Beskriv med egne ord din erfaring med å være elev i den norske skolen, som flerkulturelt elev.

## **Undervisningssammenheng**

5. Erfarte du at din/andres kulturelle bakgrunn ble brukt i undervisningssammenheng?
  - a. At lærer brukte i undervisning eller du brukte det i oppgaver.
  - b. hvordan opplevde du det?
6. Har du opplevd å mangle forkunnskaper eller språkkunnskaper for å kunne delta på lik linje med medelever både i undervisning og i det sosiale?
  - a. Hva skjedde og hvordan opplevde du det?
7. Hadde du lærere med flerkulturell bakgrunn?
  - a. Hvordan opplevde du det?
8. Opplevde du læreren som en støtte? Hvorfor/hvorfor ikke?

## **Del av fellesskapet**

9. I hvor stor grad opplevde du at du var en del av fellesskapet i klassen/skolen?
  - a. Hva var årsaken til det?
10. Følte du at det var en kultur for å inkludere og anerkjenne elever med flerkulturell bakgrunn på skolen?(av både elever, lærere og ansatte i skolen)
  - a. Hvilken påvirkning hadde dette på deg?
11. Opplevde du at det var fordommer blant ulike etniske grupper i klassen/skolen?
  - a. Isåfall, arbeidet læreren aktivt for å motvirke dette?

## **Forståelse av egen kulturelle identitet**

12. La du bort din "flerkulturelle del/ikke etniske norske del" bort når du var på skolen?
  - a. Isåfall hva fikk deg til å gjøre det det?
13. Opplevde du at det var et mål om å bli norsk?
  - a. hvorfor/hvorfor ikke?
14. Opplevde du at det var utfordrende å kombinere flere kulturer da du var elev?
  - a. hvorfor/hvorfor ikke?

# Vedlegg 2: Godkjenning av Sikt



[Meldeskjema](#) / [Flerkulturelle elevers møte med norsk skole](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 631450	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 12.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

### Prosjektittel

Flerkulturelle elevers møte med norsk skole

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Borgny Marianne Knudsen

### Student

Ellisiv Masvie

### Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.09.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

### Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om rasemessig eller etnisk opprinnelse.

### UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet har 1 utvalg og 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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. )

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å

oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *” Flerkulturelle elevers møte med norsk skole”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan flerkulturelle elever i norsk skole har opplevd at deres flerkulturelle bakgrunn har blitt anerkjent. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Denne masteroppgaven har som formål å se på problemstillingen hvordan flerkulturelle elever har opplevd sitt møte med den norske skole, og i hvor stor grad de har følt at sin flerkulturelle bakgrunn har blitt anerkjent. Har de opplevd seg selv som en del av fellesskapet eller utenforskapet, eller har de følt på begge deler i skolesammenheng? Jeg ønsker også å undersøke hvilken betydning lærerens rolle har vært i det å føle seg anerkjent. Denne masteren vil gjennom intervju av voksne med flerkulturell bakgrunn, forsøke å besvare problemstillingen gjennom å høre deres erfaringer fra tidligere skolegang.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

*Denne undersøkelsen vil bli basert på informanter som har en flerkulturell bakgrunn og deres erfaring med norsk skole. Du har derfor fått spørsmål om å bli med på denne studien. Mellom 5-10 aktuelle informanter vil få denne henvendelsen.*

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du ønsker å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med som vil ta ca. 30-50 minutter. Dette vil bli tatt lydopptak og notater, som vil bli oppbevart utilgjengelig for alle andre enn forskeren og veileder. Navn og privat informasjon vil anonymiseres fortløpende, og lydopptak vil slettes etter at prosjektet er ferdig.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun forsker, Ellisiv Masvie, som vil samle, bearbeide og lagre data fra intervjuet. Veileder Borgny Marianne Knudsen vil kunne ha tilgang til personopplysninger. Opplysninger vil anonymiseres. Personlige opplysninger vil bli oppbevart på fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, som vil være rundt juni/juli sommeren 2023. Etter dette vil datamaterialet slettes.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *NTNU* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

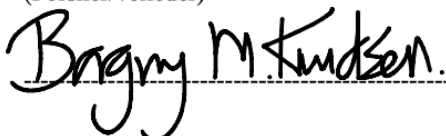
- *NTNU* ved Borgny Marianne Knudsen: [borgny.knudsen@ntnu.no](mailto:borgny.knudsen@ntnu.no) 73592215/93671581 eller: Ellisiv Masvie: [emasvie@gmail.com](mailto:emasvie@gmail.com), 48145740.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), 93079038

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

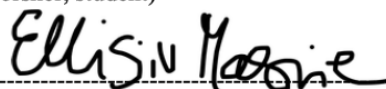
- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Borgny Marianne Knudsen*  
(Forsker/veileder)



*Ellisiv Masvie*  
(Forsker, student)



### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Flerkulturelle elevers møte med norsk skole» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



