

Sara Alnassry

# «Å lære, å trives og å bli akseptert. De minoritetsspråklige jentene i norsk videregående utdanning»

Masteroppgave i Sosiologi

Veileder: Zan Strabac

Oktober 2023



Sara Alnassry

# «Å lære, å trives og å bli akseptert. De minoritetsspråklige jentene i norsk videregående utdanning»

Masteroppgave i Sosiologi  
Veileder: Zan Strabac  
Oktober 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



«Å lære, å trives og å bli akseptert. De minoritetsspråklige jentene i norsk videregående utdanning»

Sara Alnassry

Veiledet av Zan Strabac

Dato: 19.10.2023

Antall ord: 31122

## **Forord**

Etter flere lange måneder, uker og dager med masse opp og nedturer er jeg endelig i mål. Jeg ønsker å rette den største takken til meg selv, som ikke ga opp og klarte det til tross for mange utfordrende perioder, ett tøft år og to jobber ved siden av skole. Videre ønsker jeg å takke veilederen min Zan Strabac for god veiledning og gode tips. En stor takk til kjære Katrine. Takk til alle som støttet meg, og sa at jeg skulle klare det! Jeg håper denne oppgaven bidrar til hjelp for alle som kommer til å lese den.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker erfaringene og opplevelsene til minoritetsspråklige videregående elever i Sør-Trøndelag fylkeskommune. Det ble gjennomført dybdeintervju med 14 minoritetsspråklige jenter som er arabisktalende, og som er elever ved videregående skoler. Oppgaven diskuterer flere temaer som spiller en stor rolle i hverdagen til elevene. Inkludering, russefeiring, hijabbruk, religiøs identitet og krysspress er blant de viktigste temaene som diskuteres. Datamaterialet analyseres og diskuteres ved hjelp av Erving Goffman sine teorier om *stigma*, *frontstage* og *backstage*, i tillegg til Pierre Bourdieu sine begreper som *kapital* og *habitus*. Oppgavens hovedfunn er at de fleste minoritetsspråklige jentene opplever lite inkludering i sosiale sammenhenger i klassen, og dette skyldes flere faktorer som sosioøkonomiske forskjeller, alder, livsstil, kulturelle normer, religiøs tilhørighet, mangel på sosiale evner og tillært habitus. Dette gjelder i mindre grad for elevene som har bodd i Norge siden barndommen, og har godt integrerte foreldre. Hijabbruk er blant de faktorene som gjør sosialisering og inkludering mer utfordrende for jentene som bruker det, og religiøs identitet diskuteres mye i skolehverdagen.

## **Abstract**

This master's thesis investigates the experiences and perceptions of minority-language high school students in Trøndelag. Fourteen in-depth interviews were conducted with fourteen minority-language girls who are Arabic speakers and students at high schools. The thesis discusses several topics that plays a significant role in the students' everyday lives. Inclusion, Russ celebrations, hijab use, religious identity, and cross-pressure are among the most important topics discussed. The data is analyzed and discussed using Erving Goffman's theories on *Stigma*, *Frontstage-Backstage* and Pierre Bourdieu's concepts such as *Habitus* and *Capital*. The main findings of this thesis are that most of the minority-language girls experience limited inclusion in social contexts within the classroom, and this is due to several factors such as socio-economic differences, age, lifestyle, cultural norms, religious affiliation, lack of social capital and learned habitus. This applies to a lesser extent for students who have lived in Norway since childhood and have well-integrated parents. Hijab use is among the factors that make socialization and inclusion more challenging for the girls who wear it, and religious identity is extensively discussed in the school environment.





# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Introduksjon</b> .....	<b>9</b>
1.1 Bakgrunn og aktualisering.....	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Mino forskningsprosjekt.....	11
<b>2.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>12</b>
2.1 Tidligere forskning.....	12
2.2 Stigma.....	17
2.3 Stigmatisering.....	21
2.4 Frontstage & Backstage.....	23
2.5 Distinksjon:.....	27
2.6 Kapital.....	28
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>30</b>
3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign.....	30
3.2 Utvalg.....	32
3.3 Rekrutteringsprosessen.....	33
3.4 Informantene.....	34
3.5 Intervjuguide.....	35
3.6 Intervjusituasjonen.....	36
3.7 Databehandling og analyse.....	37
3.8 Forskerrollen.....	38
3.9 Etske betraktninger.....	39
3.10 Datakvalitet.....	41
<b>4.0 Analyse og diskusjon</b> .....	<b>42</b>
4.1 Bakgrunnsinformasjon.....	43
4.2 Å være en del av et fellekap.....	46
4.3 Mestringsstrategier.....	50
4.4 Russetiden.....	59
4.5 Hijabbruk og religiøs identitet.....	65
4.6 Dobbelt Identitet.....	74
4.7 Å være flerkulturell, hjemme og ute:.....	77
<b>5.0 Avslutning</b> .....	<b>82</b>
<b>6.0 Referanseliste</b> .....	<b>85</b>

<b>6.1 Vedlegg.....</b>	<b>90</b>
<i>Intervjuguide.....</i>	<i>90</i>
<i>Oppvarming spørsmål: .....</i>	<i>90</i>
<i>Læring:.....</i>	<i>90</i>
<i>Trivsel/sosialt liv:.....</i>	<i>91</i>
<i>Familie/hjem: .....</i>	<i>91</i>
<i>Avslutning spørsmål: .....</i>	<i>92</i>



## 1.0 Introduksjon

### 1.1 Bakgrunn og aktualisering

Skolen er et sted for læring, trivsel og er en viktig sosialiseringsarena. Hvor godt eleven trives på skolen har en stor påvirkning på elevens faglige og sosiale utvikling. Hvordan en og hver elev trives varierer mye, men hovednøkkelen er inkludering og sosial aksept. Det er særlig viktig når minoritetsspråklige elever flytter til et nytt land, og får en ny skolehverdag. Jeg har i lang tid vært meget interessert i minoritetsspråklige elever, inkludering og integrering. Jeg er særlig interessert i å se på hvordan minoritetsspråklige elever opplever sosialiseringprosessen i skolen. Jeg synes at det kan være svært utfordrende for minoritetsspråklige elever å tilpasse seg ny skolehverdag. Som kan både bestå av å lære et nytt språk, gjøre det bra faglig og knekke nye sosiale koder.

I dag er det omtrent én million innvandrere i Norge, av disse er det noe over to hundre tusen norskfødte med innvandrerforeldre (Steinkellner, 2022). Minoritetsspråklige elever defineres i grunnsopplæringen som barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk. Det er særlig elever fra 1-10 trinn i grunnskolen og elever i videregående opplæring, samt voksne deltakerne innenfor grunnskoleopplæringen som går under begrepet minoritetsspråklige elever (Utdanningsdirektoratet, 2016). Opplæringsloven i Norge sier at alle barn i opplæringspliktig alder har rett til grunnskoleopplæring når det er sannsynlig at de skal være i Norge i mer enn 3 måneder (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Denne retten skal oppfylles så fort som mulig og helst innen en måned. Dette gjelder også barn av asylsøkere som venter på søknadssvar, når det er mest sannsynlig at barna kommer til å være i Norge i mer enn 3 måneder til søknaden er ferdigbehandlet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Elever med et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen, har rett til særskilt språkopplæring frem til de har tilstrekkelige ferdigheter i norsk som gjør at de kan følge den ordinære opplæringen. Særskilt språkopplæring kan bestå av særskilt norskopplæring og morsmålsundervisning, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Elever med særskilt språkopplæring kan få hele eller deler av opplæringen i egne grupper, klasse eller skoler med innføringstilbud - dersom kommunen vurderer dette til elevens beste og foreldrene gir samtykke (Utdanningsdirektoratet, 2022)

Dette gjør minoritetsspråklige elever, og deres møte med det norske skolesystemet både spennende og aktuelt, særlig med tanke på mangfoldet i Norge. Å tilpasse seg en ny

skolehverdag, lære et nytt språk og integreres i det norske samfunnet kan være svært utfordrende for enkelte elever. I min oppgave ønsker jeg å fokusere på minoritetsspråklige jenter som er elever ved videregående skoler i Norge. Dette er på grunnlag av at det finnes lite forskning som er rettet kun mot jenter og det meste jeg finner av forskning inkluderer både gutter og jenter. Ulike sosiale og kulturelle forventninger og krav som er rettet mot jenter, skiller seg ofte fra de som er rettet mot gutter. Dette gjør forskning på jenter mer spennende for meg.

## 1.2 Problemstilling

Denne masteroppgaven undersøker hvilke erfaringer minoritetsspråklige jenter har i norsk videregående skole. Studiens overordnede mål er å få en bedre forståelse av jentenes hverdag både innenfor og utenfor skolen. Dette inkluderer hvilke erfaringer de har med læring, sosialisering og trivsel på skolen, i tillegg til hvilke forventninger og krav blir de møtt på av foreldrene og familien. Dette vil jeg forsøke å svare på ved hjelp av følgende problemstilling:

***Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige jenter med sosiale relasjoner og utdanning i norsk videregående skole?***

Bakgrunnen for problemstillingen er erkjennelsen av at skolehverdagen for minoritetsspråklige elever kan være svært utfordrende med tanke på begrensning i språkkunnskaper, det å være annerledes med tanke på kultur og etnisitet og generelt det å være ny beboer i Norge.

For å kunne få en bedre forståelse av spesifikke temaer innen hverdagen og opplevelsene til informantene, har jeg konkludert med at det er bedre å lage et forskningsspørsmål som kan hjelpe meg med å besvare den overordnede problemstillingen. Forskningsspørsmålet ble utformet med bakgrunn av de mest sentrale kodegruppene som jeg har valgt å fokusere på, og som er mest relevante for oppgavens tema og problemstillingen. Dette bestemte jeg meg for etter gjennomførte intervju og arbeidet med kodingen. Nedenfor presenterer jeg forskningsspørsmålet:

***Hvordan påvirker språkforskjeller, religion, hijabbruk og kulturelle koder jentenes sosialisering?***

Under analyse- og diskusjonskapittelet diskuterer jeg og besvarer forskningsspørsmålet ved å fokusere på disse temaene.

### 1.3 Mino forskningsprosjekt

Denne masteroppgaven skrives i samarbeid med Trøndelag Fylkeskommune og er en del av Mino forskningsprosjektet. Jeg presenterer kort bakgrunnsinformasjon om prosjektet og tanken med oppgaven min. Mino forskningsprosjektet er en modell som er utviklet av Trøndelag Fylkeskommune og i samarbeid med NTNU.

Trøndelag Fylkeskommune har iverksatt et prosjekt for å støtte språklæringen for minoritetslevene i fylkets videregående skoler. Ressursgrupper ved sju skoler vil få videreutdanning fra NTNU og introdusere og anvende kunnskapen de tilegner seg i skolene sine. Fylkeskommunen ønsker å gjennomføre en grundig følgeforskning på dette tiltaket for eventuelt å tilpasse modellen når nye skoler skal inn i tiltaket. Målet er å gi de minoritetsspråklige elevene et så velfungerende språkopplæringstilbud som mulig.

Forskningsspørsmålet som skal besvares er: «Hva karakteriserer implementeringen av MINO-modellen, og hva beror på henholdsvis konteksten og modellen?». Prosjektet er et forskningsprosjekt, som også involverer studenter ved NTNU i datainnsamlingen og -analysen.

Det er et ønske om å bruke funnene til å forbedre modellen og implementeringen av den i andre skoler. Dette gjøres ved å justere implementeringen når nye kull med skoler deltar, og ved å studere den videre anvendelsen av modellen i skolene etter endt kurs.

Jeg har alltid vært interessert i minoritetsspråklige barn, elever og foreldre, og jeg har tidligere i min bachelor forsket på minoritetsspråklige foreldre, og deres oppdragelse og hvordan dette påvirker barna. I min masteroppgave har jeg hatt lyst til å heller intervju og snakke med elevene selv for å få et bedre innblikk i deres hverdag, tanker, opplevelser og

refleksjoner. Jeg tok kontakt med prosjektansvarlig og fikk høre at mine tanker passer utmerket til prosjektenes tema. Dermed så bestemte jeg meg for å være en del av prosjektet.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

### 2.1 Tidligere forskning

Under denne delen av oppgaven presenterer jeg temaer innenfor minoritetsspråklig forskning, som er relevant for oppgaven. Tidligere forskning om skoleresultater og læring, kulturtilpasning, kulturelle normer og verdier, samt familielivet blir kort presentert.

Innvandrere, minoritetsspråklige elever og barn er et interessant tema i forskningen som har lenge blitt forsket på. Det kan skyldes flere årsaker, men blant de viktigste årsakene er de store kulturelle og sosiale forskjellene. Disse forskjellene stammer ofte fra kulturen vedkommende tilhører og til den nye kulturen en skal tilpasse og lære seg (Kaya et al., 2010, s. 22).

Ifølge Kaya et al., (2010) er innvandrere og barn av innvandrere en sammensatt gruppe. Innvandrerbarn opplever en vanskeligere overgang og møter på andre type utfordringer enn foreldrene, da de har andre type utfordringer og tilpasninger i samfunnet å holde seg til (Sarinc, 2015). Problemene som innvandrerbarn møter er ofte knyttet til ulike forventninger og valg, når det gjelder den norske kulturen og foreldrenes kultur. Foreldrene ønsker som oftest at barna skal følge kulturelle normer, og verdier og mens barn av innvandrere ønsker som oftest å tilpasse seg den norske kulturen. Dette er med på å skape identitetsforstyrrelser, usikkerhet, og krysspress. Den kulturelle kompetansen som innvandrerbarn tilegner seg i det norske samfunnet er grunnleggende når det gjelder utviklingen av kulturelle oppfatninger og valg knyttet til identitet (Kaya et al., 2010, s. 62).

Når det gjelder forskning som er rettet mot skoleresultater, utdanning og karakterer diskuterer Bakken (2003), elevenes opplevde trivsel og mestring i ungdoms- og videregående skole. Det blir lagt mest vekt på elevenes karakterer, tanker om videre utdanning og potensielle fremtidige yrker. Dette kommer i tillegg til hvordan de tilpasser seg selv i skolen. Disse forholdene henger ofte sammen og spiller også en stor rolle i elevenes utvikling av det sosiale



livet. Bakgrunnen til elevenes og foreldrenes forventninger, og hva de bidrar med er med på å påvirke resultatet elevene oppnår og jobber mot. Bakken (2003), presiserer at minoritetsspråklige elever oppnår dårligere karakterer enn andre elever på skolen og at nettopp disse forskjellene øker (Bakken, 2003, s. 123). Dette skyldes ikke at elevene har negative holdninger og vaner knyttet til læring og skolen. Tvert imot, viser det seg at minoritetsspråklige elever er ikke mindre motivert enn andre elevgrupper. De har heller ingen negative holdninger til læring og skolen. Det kommer tydelig fram at minoritetsspråklige elever gjør mer skolearbeid og lekser sammenlignet med andre elevgrupper. Dette kommer som et resultat av å oppfylle foreldrenes ønske om å oppnå gode karakterer og søke seg inn til høyere utdanning. Innvandrerforeldre er ofte mer involvert i skoleprestasjon og karakterer til barna, men deltar likevel mindre på foreldremøter og aktiviteter. Minoritetsspråklige elever ser ut til å ha større planer om å ta en videre langvarig utdanning og utsettes derfor for et større mobilitetspress enn andre. At elever vokser opp i familier som har lite tilgang til PC og bøker, dårlig økonomi og lavere utdanning påvirker elevenes prestasjoner og resultater (Bakken, 2003).

Betydningen av sosioøkonomiske forskjeller for elevenes muligheter og utvikling på skolen er noe som også støttes av Hellum (2004) og Øzerk (2003). De viser at bosituasjonen og elevens bakgrunn spiller inn for både minoritets- og majoritetsspråklige elever. Økonomi og PC-tilgang blir sett på som en viktig faktor bak minoritetsspråklige elevers sine skoleprestasjoner, mens foreldrenes utdanning og de kulturelle faktorene har størst effekt på majoritetsspråklige elever sine prestasjoner og resultater (Hellum, 2004). Det er også med på å påvirke elevenes muligheter i skolen (Bakken, 2003). Prestasjonsgapet mellom minoritetsspråklige elever og andre elevgrupper viser seg til å være høyere på videregående skole enn ungdomsskolen. Foreldrenes lavere deltakelse i det norske arbeidsmarkedet har betydelige virkninger på elevens prestasjon. Minoritetsspråklige elevers foreldre deltar sjeldnere på foreldremøter, og bidrar med få ressurser som kan hjelpe elevene i skolegangen. Som et resultat av det rapporterer lærerne at de ofte henviser seg til storesøsken og ikke foreldrene. Dette er med på å øke belastningen på innvandrerbarn, da de tildeles flere roller og ansvar.

Bakken (2003) er også inne på at minoritetsspråklige elever trives mindre på skolen sammenlignet med majoriteten. Minoritetsspråklige elever bruker mer tid på lekser og skolearbeid. Et antatt resultat av foreldrenes mindre kulturelle, økonomiske og sosiale ressurser uttrykker halvparten av minoritetsspråklige elever et ønske om å jobbe i yrker av

høy sosial status. Lege, ingeniør og jurist er blant de mest populære yrkene elevene ønsker å oppnå (Bakken, 2003). Presset som elevene opplever fra foreldrene om å gjøre det bra på skolen, oppnå gode karakterer og søke høyere utdanning er også dokumentert av Grindrud (2018). Grindrud (2018) sammenligner to ulike minoritetsspråklige grupper som er tyrkiske og tamilske, og ser på forventninger foreldre har. Det blir konkludert med at begge gruppene har foreldre med høye forventninger til elevene, og ønsker at barna skal fullføre skolen med gode karakterer og videreutdanne seg. Forskjellen er at tyrkiske elever møter implisitte forventninger mens tamilske elever møter eksplisitte forventninger. Tamilske foreldre gjennomfører også en streng sosial kontroll og oppfølging av elevenes skolegang enn blant tyrkerne. Tamilene i sitt miljø og blant «sine egne» i større grad enn tyrkerne som er mer integrert i det norske samfunnet og har bedre kontakt med etniske norske (Grindrud, 2018).

Hvilke oppfatninger minoritetsspråklige elever har av seg selv, og medelevene på skolen har en stor betydning for elevenes selvbilde og selvoppfatning. Måten elevene omtaler seg selv på har store virkninger for hvem de omgås med og hvordan de opptrer (Mathiesen, 2020).

Mathiesen (2020) diskuterer ulike årsaker bak hvorfor minoritetsspråklige elever anerkjenner seg selv som utlendinger uavhengig av hvor lenge de har bodd i Norge, og hvor flytende norsk de snakker. Det diskuteres også hvordan denne sammenkoblingen som spesifiserer om vedkommende er norsk og hvit eller utlending, faktisk oppstår. Hva det er som ligger bak forståelsen av utlendinger og begrepet norsk, avgjør hvordan elevene oppfatter seg selv og andre.

Når en minoritetsspråklig elev blir møtt med blikk og ingen interaksjon, kan det bli tolket som om denne personen ikke er ønsket i denne situasjonen eller i den sosiale handlingen. Dette bidrar til å skape et sterkt skille mellom dem og oss, utlendinger og norsk. Det bidrar også til at minoritetsspråklige elever handler på to ulike måter basert på hvor trygge og anerkjente de føler seg (Mathiesen, 2020). Måten elevene handler på i innføringsklasser varierer fra oppførselen i den ordinære klassen. Dette kommer som et naturlig resultat av det sosiale skillet som oppstår uformelt (Mathiesen, 2020). Tilhørighetsfølelsen er også svært viktig i slike situasjoner, og kommer tydelig frem her. Hvor lenge elevene har bodd i Norge, hvor flinke de er i norsk, og hvor godt de forstår de ulike sosiale kodene, har ikke en stor betydning for tilhørighetsfølelsen. Men det å kunne være sammen med andre som er minoritetsspråklige skaper en trygghetsfølelse, da det å ha noe til felles skaper trygghet (Mathiesen, 2020).

Språket og hvilket språk vedkommende behersker er også med på å definere grenser, og rammer på inkludering og ekskludering. Språket viser seg å være en viktig faktor av makt. Å beherske norsk blir sett på som den eneste positive bemerkelsen mellom utlendinger av lang og kort botid i Norge. Hvor godt man behersker norsk setter rammer og definerer de minoritetsspråklige elevene. Dersom man har bodd lenge i Norge og behersker norsk veldig godt, blir man positivt belønnet eller bemerket for det. Som ny i Norge uten å beherske norsk godt nok, blir man stemplet som en innvandrer. Siden skolen unngår å diskutere forskjeller som ligger i hvor man kommer fra, bidrar det til at alle minoritetsspråklige blir sett på fra samme perspektiv. Dermed blir beherskelsen av språk den eneste positive ressursen som skiller minoritetsspråklige elever fra hverandre (Mathiesen, 2020). Selv om flerspråklighet blir sett på som en positiv kompetanse, så er det å beherske norsk den mest nødvendige og viktigste kompetansen elevene trenger for å lykkes (Mathiesen, 2020, s. 133).

I tillegg til at språk er viktig sosial faktor for inkludering, er religion også viktig å fokusere på. Minoritetsspråklige elever og særlig jenter, vil ofte diskutere religion og religiøs tro i større grad enn norske elever (Iversen, 2012). Norske elever vil ikke omtale seg som kristne, men minoritetsspråklige elever opplever anerkjennelse basert på religion. Religionen bidrar også til å skape tilhørighet blant minoritetsspråklige grupper. For minoritetsspråklige elever blir religion noe som kan høyt diskuteres og tas opp, mens prat om religion blir mer et privat tema for norske elever (Iversen, 2012). Iversen (2012) presenterer seks mulige forklaringer på hvorfor religion er en privatsak for norske elever, men ikke for minoritetsspråklige. En av disse forklaringene går ut på at det er få kristne i Norge (Iversen, 2012, s. 230). Oppgaven kommer til å gå mer i dybden og diskutere alle mulige forklaringer under analysekapittelet.

Ifølge Schmid (2021), er sosial bakgrunn, språk og religion blant de ulike faktorene som bidrar til inkludering og ekskludering som igjen resulterer i segregering i skolen. Schmid (2021), viser at elevene kan ofte ha antagelse om skolen som et sted hvor ekskludering oppstår. Elevene som hører eller danner seg et bilde av skolen som et negativt sted hvor man blir stigmatisert, har fått endret synet etter hvert da de begynte på videregående skole. Schmid (2021) ser at elever som har svakt faglig utgangspunkt og som sliter faglig, men støtter hverandre - har en større tendens til å lykkes og fullføre den videregående utdanningen.

Det viser seg også at det er ulike faktorer som spiller for at elevene skal lykkes på skolen, hvor en av de aller viktigste faktorene er lærere. Det var lærerne som bidro til å skape gode og

trygge relasjoner til elevene, og som var med på å gi god støtte og hjelp. Dette kommer også i tillegg til at lærere hadde satt tydelige krav og forventninger til elevene. Elevene som klarte å danne gode relasjoner til lærere, havnet i en positiv sirkel av motivasjon og engasjement.

Læringsstilen som spilte en sentral rolle her er en kombinasjon av støtte, komplimenter som gir tro på ens selv, trygghet og klare forventninger. Et stort fellestrekk som elevene forteller i denne studien, er det positive elevsynet lærere hadde. I tillegg til det kommer elevenes følelse av tilhørighet og trygghet på skolen i klassen. Klassens miljø og følelsen av fellesskapet har stor betydning for elevenes fremgang. Dette er noe som Bakken et al. (2022), er også inne på. Hvilke holdninger skolen har å praktisere til det å være minoritetsspråklig, vil igjen påvirke elevene. Det viser seg at lærerne er ofte positivt innstilte til elevenes kulturelle og flerspråklige bakgrunn, i tillegg til elevenes bevaring av kultur. Det samme hevder Berge (2019), som understreker hvor store betydninger tilhørighet og trivsel på skolen har for elevens sosiale identitet. Det fokuseres også på at det er ikke bare lærere og skolen som påvirker elevene, men også de overordnede premissene skolen har satt som ofte definerer hvem som blir inkludert og ekskludert (Berge, 2019).

Ifølge Skjelstad (2018) og Gustavsen (2007), er elevenes sosiale kompetanse også en viktig faktor for anerkjennelse og inkludering. Den sosiale kompetanse som elevene sitter med og utvikler i løpet av skolegang, er resultat av lærerens innsats, læreplanen og sosialiseringsspross på skolen. Hvordan elevene samhandler og hvordan de opptrer i ulike sosiale settinger, defineres og forklares ut ifra hvordan de selv er som individer og ikke bare ut ifra den sosiale situasjonen. Hundeide (2003), mener at det sosiokulturelle perspektivet er med på å definere hvordan barn utvikles og at den må tolkes for å forstå barnet. Hundeide (2003), mener at kulturen legger føringer for utvikling hos barn og at disse føringene vil ofte styre den sosiale kompetansen utvikling hos barnet. Med dette forklarer Hundeide (2003) hvordan kulturen er med på å definere hva elevene og deres familier definerer som en norm og et avvik. Kulturelle verdier, vaner og normer er med på å sette grenser for hva elevene synes er akseptabelt og ikke. Det vi i den vestlige verden vil karakterisere som normalt og ideelt, kan virke uheldig i andre tradisjoner (Hundeide, 2003, s. 76).

Når det gjelder teori, ønsker jeg å bruke en teori som gir en nærmere forståelse og eventuell forklaring på sosial interaksjon, selvoppfatning, hvordan andre oppfatter oss og hvilken påvirkning det har på det sosiale livet og selvbildet. Dermed så ønsker jeg å se på Goffman

(1963) sin teori om *stigma*, *stigmatisering*, *frontstage* og *backstage*. Jeg kommer også til å benytte meg av Bourdieu (1995) sine kjente begreper som *habitus*, *distinksjonen* og *kapital*.

## 2.2 Stigma

Når et menneske kommer i kontakt med andre vil de søke etter spesielle egenskaper og kjennetegn ved personen. Dette gjøres for å sette forventninger og begrensninger. De kan se etter kjennetegn, sosiale ferdigheter, egenskaper og språk. På denne måten blir det klart hvem denne personen er, og hvordan de skal forholde seg til vedkommende. Når alle disse opplysningene er klare, vil de også vite hvilke reaksjoner de forventer. Hvis personen er ukjent for disse menneskene, vil personer kunne danne seg et bilde av vedkommende gjennom informasjonen personen utgir og måten han uttrykker seg på. Han vil bli behandlet basert på stereotypier eller bilder de har dannet seg i hjernen (Goffman, 1963).

Personens evne til å uttrykke seg selv bygges på to ting som består av uttrykket som gis, og uttrykk som blir avgitt. Uttrykk som blir gitt er verbale eller lignende symboler som man åpenbart benytter for å formidle opplysninger som vedkommende, og andre forbinder med disse symbolene. Dette refererer Goffman (1963), til som *kommunikasjon*. Uttrykk man avgir kommer i form av handlinger som andre oppfatter som karakteristiske for personen som handler, hvor man antar at personen handlet på en ubevisst måte eller at personen handlet uten at det var meningen å spre denne typen informasjon (Goffman, 1963). Sosiale situasjoner defineres og formes av vår forståelse og oppfatning av situasjonen og hvordan vi tolker hverandres ord, handle og væremåter. I hver sosial situasjon er det en del innledende situasjoner, momenter og samtaler som vil danne grunnlaget for hvordan den sosiale situasjonen kommer til å fortsette og hva den vil kunne bygges på. Goffman (1963), skiller mellom *defensive tiltak* og *avvergende tiltak*. *Defensive tiltak* er tiltak personen bruker for å redde seg selv i sosiale situasjoner, for å unngå pinlige og vanskelige momenter. Dette kan man gjøre gjennom å ha små tilpasninger og tiltak for å redde seg selv fra en uønsket situasjon. Når en annen person bruker slike taktikker og tiltak for å redde en annen person i samme sosial situasjon kalles det *takt* eller *avvergende tiltak* (Goffman, 1963). Begge tiltakene brukes i kombinasjon for å opprettholde et inntrykk man ønsker å gi.

Goffman mener også at stigma og stigmatisering er ikke noe som er begrenset på noen samfunnsgrupper eller mennesker (Goffman, 1963). Men at stigmatisering er noe som absolutt alle kan oppleve på en eller annen tidspunkt, eller gjennom hele livet dersom man har et varig stigma. Grunnen til det er at stigma er avhengig av omgivelsenes reaksjoner og oppfatninger. Dersom man er annerledes enn alle andre, men får ingen reaksjoner på denne annerledesheten så vil ikke stigmatisering oppstå. Stigmatisering kan oppleves av alle så lenge omgivelsene rundt bekrefter denne annerledesheten og reagerer på det. Dermed definerer forfatteren stigma som en sosial prosess mellom mennesker av ulik bakgrunn (Goffman 2009).

Goffman (1963) legger stort fokus på hvordan den stigmatiserte personen opplever og forstår stigmatisering. Hvilke forforståelser, normer og verdier vi sitter med har stor betydning til vår forståelse av oss selv og omgivelsene rundt. Hvordan et stigmatisert individ forstår eget stigma, og stigmatisering er et viktig punkt i videre utvikling og sosial interaksjon.

Goffman diskuterer det sosiale og relasjonelle perspektivet i stigma. Hvordan ikke-stigmatiserte mennesker møter en stigmatisert person stammer fra hvilke holdninger og forforståelser det er om annerledeshet og hvordan de ser og reagerer på annerledeshet (Goffman, 1963). Begrepet *social intercourse* diskuterer også at vi mennesker etter gjentatte sosiale sammenhenger og sosial interaksjon internaliserer stigma og avvik. Noe som gjør at vi slutter å tenke nøye før vi definerer stigma, men at det kommer som en normal reaksjon basert på våre erfaringer og opplevelser (Goffman, 1963). Under samme begrep diskuterer Goffman (1963), hvordan den stigmatiserte reagerer og responderer på stigmatisering og hvordan normale mennesker responderer til det. Stigma blir delt i 3 kategorier; fysisk stigma, stigma i form av individuelle egenskaper og den siste som er rase, kultur, språk og religiøse forskjeller. Fysisk stigma er for eksempel funksjonshemming eller en sykdom man kan legge merke til med øye.

*Stigma* i form av individuell egenskap som er svak, og gjør at «normale» mennesker avviser den stigmatiserte som bærer på individuelle egenskaper. Dette kan for eksempel være at man har en psykisk lidelse, eller har vært i fengsel. Den tredje og siste er når man kommer fra en forskjellig rase eller religion, og befinner seg i et samfunn eller en gruppe som har motforestillinger mot denne rasen eller religion. Alle tre typer av stigma kan befinne seg i et menneske. Alle typene er viktige aspekter av stigma, og spiller en stor rolle i hvordan

stigmatisering oppstår, oppfattes og videre formidles samtidig som den spiller en stor rolle i individets selvforståelse og selvoppfatning (Goffman, 1963).

Synlig eller fysisk stigma er all form for et synlig avvik eller annerledeshet som man kan se og legge merke til. Goffman (1963) mente at ved fysisk stigma sendes det klare signaler om annerledesheten man bærer på, og samtidig så gir det uttrykk for eventuelle farer man utgjør for den sosiale identiteten og tilhørigheten i samfunnet.

Slike signaler eller uttrykk sendes også ved de to andre kategoriene for stigma, men disse kan ta litt mer tid til å bli oppdaget av omgivelse. Stigma har en stor betydning for utvikling av sosiale relasjoner og kategorisering av grupper. Goffman la stor vekt på hvordan kategorisering skiller samfunnets medlemmer fra hverandre. Dette skjer når vi først kategoriserer, så er det med å skape gruppering som igjen skiller individene på bakgrunn av annerledeshet eller mangelen av normalitet. Synet man har på ulike kategorier og klassifiseringen er en hovedfaktor i forståelsen av stigmatiseringsteorien (Goffman, 1963). Persepsjonell forståelse spiller en stor rolle i forståelsen av teorien. Sosial identitet og sosial rolle knyttes sammen og dannes i samfunnet. Dette gjør at hvilke fordommer, stereotypier og sosiale normer vi sitter med, bidrar til ekskludering og stigmatisering av samfunnets medlemmer som ikke kommer til vår forventning. Dette bidrar også til at stigmatisering oppstår i stigmatiserte grupper (Goffman, 1963).

En av Goffman (1963) sine forklaringer på stigma er sosial avvisning, hvor han forklarer forholdet mellom de som blir stigmatisert og sosiale omgivelser. Goffman forklarer samspillet mellom de stigmatiserte og det sosiale fellesskapet, samspillet er omgitt av to sosiale betegnelser som er ulike og som forklarer utviklingen av stigmatisering. De to ulike sosiale betegnelse inngår også i de to aspektene som omfatter stigmatiseringsteorien. Her kommer Goffman (1963), sine neste viktige begreper som er *diskreditert* og *potensiell diskreditert*. En *diskreditert* person er en stigmatisert person som opplever omgivelsenes retting av stigmatisering mot han, imens når det gjelder *potensiell diskreditert* befinner vedkommende seg i samme situasjon, men har ikke fått oppdaget stigmatiseringen enda (Goffman, 2009).

Det neste viktige begrepet er *kontroll*. Ifølge Goffman (2009), er *kontroll* i forstand av at det stigmatiserte individet, et forsøk på å kontrollere informasjonen som den andre tar til seg i den konkrete sosiale sammenhengen (Goffman, 1963, s. 22). Begrepet tar for seg hvordan vi

ønsker å opptre og hvilken informasjon vi kontrollerer i enhver sosial setting, i tillegg til i sosialt møte med andre. Vi er ofte opptatt av å fange og bearbeide informasjon som vi ser på som vesentlig og verdifull.

I møte med stigmatiserte personer er det en prosess av informasjonskontroll som opprettholdes, dette betegner Goffman som *sosial informasjon* (Goffmann, 1963).

Goffman (2009), er inne på skillelinjen mellom det diskrediterte individet og det potensielle diskrediterte. Den diskrediterte individet er klar over egen stigmatisering og diskreditering, imens den potensielle diskrediterte er i aktivt forsøk om å opprettholde den sosiale identiteten som han ser seg selv i og oppfatter. Slik at han ikke gir ut ekstra informasjon som vil føre til å bli diskreditert. Et eksempel på det kan være en minoritetsspråklig elev som er ny i Norge og ikke kan norsk. Denne personen er klar over eget stigma som er språk mangelen, og vil dermed kunne prøve å kommunisere med andre på engelsk. Samtidig kan en annen minoritetsspråklig person med litt mer norskkunnskap og som er ny i klassen, vil gjerne bli inkludert og virke god på norsk. Denne eleven vil kommunisere med andre, men kommunikasjonen kommer til å være begrenset som fører til at han/hun ikke deltar i dype samtaler som vil avsløre mangelen på språket.

I disse to gruppene er det en utfordring om hvilken selvoppfatning man har, og hvilken tolkning man har av den sosiale settingen. Utfordringen ligger i egen oppfatning av andres oppfatning av oss. Problemet ligger ikke i hvordan vi tolker oss selv, men hvordan vi tolker og oppfatter andre sine oppfatninger av oss. Dette fører til at den potensielle diskrediterte vil alltid gi et forsøk på å skjule eget stigma, da han selv er klar over at det er et stigma som vil føre til diskreditering (Goffman, 2009). Det diskrediterte individet kan derimot også forsøke å skjule eller underkommunisere en del individuelle egenskaper, som igjen vil resultere i stigmatisering dersom det oppdages. Dette gjøres ved å kontrollere hvilken informasjon som blir avslørt til andre i en sosial sammenheng. Goffman (2009), presiserer at det er en mulighet for å lykkes, men at risikoen for å bli avslørt er større. Personen som er diskreditert, er klar over eget stigma og den stigmatiseringsprosessen som han blir utsatt for i en sosial sammenheng. Den samme personen er også klar over hvilken informasjon som har gjort at andre har anerkjent han som diskreditert. Dette gjør at forståelsen av å ha diskrediterte egenskaper bidrar til en utfordring i måten den stigmatiserte og de som stigmatiserer skal opptre på.



Utfordringen kommer i hvordan de som stigmatiserer, altså de som er «normale» og frie for stigma, skal virke avvisende og ekskluderende til den diskrediterte personen (Goffman, 2009). Her kommer Goffmans (2009), neste viktig begrep som er *synlighet*. Begrepet refererer til graden av synlighet av de uønskede egenskapene som den diskrediterte bærer på i den sosiale sammensetningen, nemlig hvordan synligheten av disse egenskapene påvirker avvisningen av andre. Den stigmatiserte personen opplever en utfordring til og det er hvordan denne personen oppfatter seg selv hos andre. Kort oppsummert er det at når en person har et stigma som er oppfattet av andre i en sosial sammenheng, blir denne personen ekskludert og stigmatisert. Dette kan igjen føre til diskreditering, utfordringer som følge av hvordan denne personen skal handle og opptre. Skal den diskrediterte godta eget stigma og avvisning i en sosial sammenheng? Eller skal det ikke godtas? Den sosiale identiteten som den stigmatiserte personen sitter med blir ofte utformet og forhåndsbestemt av samfunnet rundt eller de som stigmatiserer, hvor dette kan skape store utfordringer når det gjelder selvoppfatning (Goffman, 1963).

Goffman (1963), mener at det er to typer stigmatisering, som er åpenbar og skjult. Begge typene påvirker den sosiale situasjonen både direkte og indirekte og kommer med utfordringen knyttet til den diskrediterte, potensiell diskreditert og den stigmatiserende aktøren. Det fremlegges også at stigma inneholder et sosialt dilemma. Personen som blir stigmatisert, er en undertrykt person som må forholde seg til samfunnets regler og normer. Noe som igjen setter regler for hva som blir oppfattet som normalt og hva som er et avvik eller stigma. Den stigmatiserte opplever en stor utfordring i selvoppfatning og selvbylde, da egen identitet blir forhåndsbestemt og kontrollert av de som er normale i samfunnet eller gjennom sosial sammenheng. Selvoppfatningen som den stigmatiserte danner, har sine røtter fra måten andre oppfatter den stigmatiserte på. Dette fører til at den som blir stigmatisert, finner ingen annen løsning enn å akseptere andres stigmatisering og stempeling som unormal.

### 2.3 Stigmatisering

Goffman (1963), forklarer at *stigmatisering* oppstår under bestemte sosiale kontekster, som han videre utdyper med at stigmatisering er en sosial prosess som alle individer kan oppleve. Dette betyr at stigmatisering er ikke kun ment for personer som er unormale eller har en

uønsket egenskap. Men derimot så er nærmest alle samfunnets medlemmer mulige ofre for stigma. Uavhengig av individuelle egenskaper, fysiske, psykiske problemer så er det mulig for alle bli stigmatisert. Dette bestemmes av den sosiale settingen man befinner seg i. Hva som bestemmer om en person blir stigmatisert, avhenger veldig mye om personen selv avdekker og innser eget stigma eller uønsket egenskap i tillegg til at samfunnet og omgivelsene rundt ser det. Likevel er det viktig å huske at ikke alle har like sjanser for å bli stigmatisert, noen er mye mer utsatt enn andre (Goffman, 2009).

Dette får Goffman (2009), til å se nærmere på sosialiseringprosessen og sosiale sammenhenger der stigmatisering oppstår. Han mener at når man skal analysere et stigma moment så skal man ta høyde for den som stigmatiserer, den stigmatiserte og selve stigma. Videre forklares det at stigmatisering oppstår i møte mellom den normale og den unormale. Her blir det diskutert normalitet og avvik, og prosessen videre etter at de møtes. Goffman (2009), mener at det ligger et dobbelt perspektiv bak stigmatiseringsteorien, det første perspektivet er opplevelsen av stigmatiseringen og den andre er hvordan man reagerer og håndterer å bli stigmatisert. Goffman (2009), tilføyer at stigmatiseringprosessen er bestemt og styrt av kulturelle normer og verdier. Den spiller også en viktig rolle i alle sosiale sammenhenger hvor ekskludering skjer. Å kunne bli akseptert av andre er det vanskeligste som de stigmatiserte kan få til.

Stigmatiseringprosessen gir en meget god forklaring på hvordan sosial interaksjon oppstår og utvikles. Den gir gode svar på hvorfor ekskludering og inkludering oppstår, og hvordan det påvirker videre interaksjon og selvoppfatning. Selvbildet mennesker danner seg, både de normale og de avvikere avhenger veldig mye av den sosiale interaksjonen. Goffman (2009), sammenligner den normale og den stigmatiserte og viser at de ikke er så ulike fra hverandre. Han mener også at hva som defineres som normal og avvik, har ofte en variert betydning og er åpen for endringer. Hvordan normalitet og avvik blir definert, er ifølge Goffman (1963), også kontekst avhengig og derfor er det ikke et fast svar på normalitet og avvik. Personer med stigma uansett type eller form må gjennomgå ulike faser eller prosesser. Disse fasene er med på å lære den stigmatiserte å godta eget stigma. I tillegg til at det vil føre at personen med stigma vil lære å håndtere egen anormalitet og måten omgivelsene rundt definerer han på. Dette gjør at kommunikasjonen i sosiale sammenhenger blir forenklet og går lettere.

## 2.4 Frontstage & Backstage

Under begrepet om selvpresentasjon presenterte Goffman (1959), tre begreper som er *frontstage*, *backstage* og *offscene*. Inspirasjon til navnene ble tatt fra måten teaterskuespillere handlet på bak og på scenen. Med inspirasjon fra teater-verden og hvor skuespillere handler bak og på scenen, ble begrepene utviklet av Goffman (1959).

*Frontstage* er måten vi opptrer på foran andre mennesker, sett bort fra teaterverden og scenen, er det hvordan vi opptrer i andres nærvær. Vi opptrer på en bestemt måte fordi det er en spesiell måte vi ønsker å bli sett og oppfattet på. Et viktig begrep som blir referert til av Goffman (1959), er *den ideelle jeg*. Den ideelle jeg er den beste versjonen av oss selv som vi ønsker å vise fram og bli oppfattet på. Goffman (1959), var inne på at mennesker har ulike roller som de spiller gjennom dagen. Atferden de viser og måten de er på, avhenger av rollen de spiller. Dermed så er alle opptatt av å oppfylle denne rollen best mulig gjennom planlagt atferd, og oppførsel som skjer på front stage.

*Backstage* kan vi være frie uten å tenke på det ideelle jeg, da individer er klare over at det er ingen som ser og kritiserer oss. Men backstage kan man også være i en posisjon hvor man er i andres nærvær. Dette kan skje når en gruppe studenter venter på en muntlig eksamen og oppholder seg da backstage, hvor scenen er eksamens lokalet. Måten vi presenterer oss selv på blir kalt av Goffman (1959), *selvpresentasjon*. Prosessen av selvpresentasjon er en veksling mellom front- og backstage. Hvordan vi ønsker å bli fremstilt på er med på å påvirke interaksjonen i hverdagen. Det blir også bestemt av samfunnets normer, verdier og hvem vi omgås med. Det er ikke kun væremåten vi øver på, men også hvordan vi ønsker å bli fremstilt. I tillegg til hvordan vi kommer til å kle oss, og hvilken begreper vi ønsker å bruke. Rollene vi har og forventningene de kommer med, bestemmer hvordan vedkommende skal kle seg, se ut og hvilke normer og verdier vi bør ha eller i det minste late som om vi har.

Goffman (1963), var særlig opptatt av presentasjon av selvet og av hvordan vi ønsker å bli presentert til andre og oppfattet. Inspirasjonen kom fra teaterverdenen og mente at alle mennesker innenfor forskjellige sosiale sammenhenger spiller ulike roller basert på egne hensikter og mål. Hvordan vi ønsker å bli oppfattet og hvilke reaksjoner vi er ute etter å få

bestemmer hvordan vi bestemmer oss for å opptre foran andre. Goffman (1963), mente at i de ulike sosiale sammenhengene vi befinner oss i, bestemmer vi alltid å vise det inntrykket som gir oss fordeler. *Inntrykkskontroll* var også et viktig begrep, hvor inntrykkskontroll ble delt i to deler: inntrykk vi gir og inntrykk vi avgir. Disse inntrykkene utveksles basert på reaksjonen og resultatet vi er ute etter å få. Inntrykket vi gir er uttrykk og symboler som vi verbalt bruker til formidling av opplysninger og informasjon som andre forbinder med disse symbolene og uttrykkene. Inntrykk vi avgir er samlingen av handlinger, og informasjon man formidler ubevisst gjennom sin atferd. Goffman (1963), mente at inntrykk vi avgir og gjennom vår *inntrykkstyring* - gis alltid mulighet for å avgi både bevisste og ubevisste feilaktige uttrykk for å manipulere andre i den gjeldende sosiale sammenheng. En annen ting er at man ikke alltid kan kontrollere inntrykk man avgir, og noen ganger kan man si eller vise noe man ikke ønsker. I vår tilfelle kan for eksempel de minoritetsspråklige jentene late som om de er interessert i en samtale i klassen for å bli inkludert med i praten eller samtalen. En annen eksempel kan være at jentene forteller om hvordan de har tilbrakt juleferien eller påsken slik som alle norske medelever gjør, for å vise at de er godt integrerte og mest mulig lik andre.

I Goffman (1963), sin vektlegging på presentering av selvet for andre - la han en stor vekt på situasjonsdefinisjon og forholdet mellom status og rolle. Han mente at en sosial situasjon består av to nivåer; en status og en rolle nivå. Under status nivået ser man samlingen av rettigheter og plikter, imens under rollenivået ser man atferd og hvordan den utformes. I hver sosial situasjon er det aktører som har ulike statuser og roller. Aktørene blir enige om hvilke statuser de har, og basert på det tildeles de en rolle som hjelper dem med å oppfylle statusen og fremstille den. Gjennom atferden viser man sin rolle og formidler statusen sin ved hjelp av rettigheter og plikter. Dette kan vi se på i vår situasjon hvor en minoritetsspråklig jente plasseres i gruppearbeid med andre elever. Situasjonen innebærer at alle gruppe medlemmene definerer deres og andre sin status, for at de kan definere den sosiale situasjonen. Dersom gruppe medlemmene oppfatter statusen til en minoritetsspråklig elev som usosial, sjenert og innadvendt, vil en av gruppe medlemmene ta på seg lederstillingen eller å være den ansvarlige. Denne personen vil ubevisst tildele seg selv og andre, rettigheter og plikter som samsvarer med deres status og rolle. Den som leder vil ha ordet, fordele arbeidsoppgavene eller gjøre et forsøk på å stille spørsmål og inkludere den minoritetsspråklige eleven i arbeidet og diskusjonen. Her kommer også viktigheten av *inntrykshåndtering* og hvordan det påvirker utformingen og tildelingen av status og rolle i sosiale sammenhenger. Inntrykkene man gir og

avgir er avgjørende for hvordan sosiale situasjoner utvikles. Hvordan man blir behandlet, avhenger av inntrykkene som man sender og mottar. Inntrykkene vi gir og måten vi ønsker å fremtre på, opparbeider vi med oss selv. Dette kan gjerne foregå *backstage* eller hvor andre ikke kan se eller høre oss. Det kan skje når vi er helt alene, eller i våre tanker. Arbeidet vi gjør trenger ikke å være bare for å fremtre på den beste mulige måten, men det er for å formidle budskapet vi ønsker å gi. Dette kan for eksempel være at man opptrer som sliten eller syk, for å bli hjemme en dag fra jobb eller skole. Dette har vi allerede planlagt og tenkt nøye på enten med oss selv i tankene eller sammen med andre som har samme mål og hensikt som oss. En gruppe elever som ønsker en utsettelse på en fremføring har et felles mål som de arbeider mot, der målet er utsettelsen av fremføringen for å få mer tid. For å kunne få det til må de planlegge en atferd og oppførsel som viser og støtter det de vil spørre læreren om. Dette planlegger de og blir enige i sammen i *backstage* hvor læreren ikke er til stede og heller ingen andre enn gruppe medlemmene. Når tiden kommer for å spørre læreren om utsettelse tar alle på seg sin rolle og utøver det for å gjenspeile statusen de har, det de ble enige om og øvde på bakscene presenterer de foran scenen slik at planen lykkes.

Dette viser at *backstage* trenger ikke alltid å være at vi er helt alene og planlegger ting for oss selv, men når man er i en gruppe og har et felles mål så er man sammen i *backscenen*. Et eksempel på *backstage* hvor man er helt alene og planlegger ting kan skje komplekst og kan være at i vår tilfelle hvor samme gruppe medlemmer har blitt enig om å spørre om utsettelse, at en gruppe medlem ønsker det egentlig ikke og vil gjerne fremføre fortest mulig for å bli ferdig, men denne personen er redd for kritikk og er kanskje redd for å si meningen sin høyt, dermed så planlegger denne personen sin atferd og være måte som skal samsvare med gruppen helt alene og *backscenen*. En annen viktig begrep som Goffman (1963), definerte i teorien om *frontstage* og *backstage* er området mellom *backstage* og *frontstage*. Dette området som ligger mellom våre tanker og fornærmelser og måten vi fremtrer på basert på vår planlegging kalles *kulisser*. I følge Goffmann (1963), brukes *kulisser* for å skjerme uønsket adgang til *backstage*. *Kulissene* brukes for å fremme og skjule det man ønsker at andre skal få eller ikke få tilgang til. Under inntrykk som man avgir og hvordan det formidles til andre, oppstår kommunikasjon. Goffman (1963), skilte mellom *symmetrisk* og *asymmetrisk kommunikasjon*. *Symmetrisk kommunikasjon* er når man er opptatt av både det man gir og avgir. Dersom man er kun klar over uttrykk han gir, oppstår *asymmetrisk kommunikasjon*. *Asymmetrisk kommunikasjon* oppstår kun når man har kontroll av uttrykk man gir og det

ikke samsvarer med uttrykk man avgir. Da det vil ikke oppstå samsvar mellom uttrykk som gis og avgis.

Videre snakker Goffman (1963), om *opptreden* som er all form for aktivitet som en person utfører i et bestemt tidsrom og som er kjennetegnet for samvær med en bestemt gruppe deltakere. Ved hjelp av *scene, fasade, kulisser, inntrykkskontroll* og utveksling mellom rolle og status, forsøker man å få publikum som befinner seg i den sosiale sammenhengen til å tro på det opptreden spiller. For en opptreden er det meget viktig med full aksept og riktig tolking av publikum, eller de opptreden spiller en rolle for. Dette er fordi det er alltid muligheter for feiltolking eller at publikum velger å legge større og mindre vekt på ulike ting. Dette kommer tillegg til at uforventede ting kan skje under framføring man presenterer. Når et individ opptrer foran alle og spiller en bestemt rolle er individet alltid avhengig av å bli riktig tolket og oppfattet, i tillegg at ting går som planlagt. Dersom noe ikke går etter planen, står man i fare for å ikke opprettholde den bestemte fasaden han er en del av eller representerer (Goffman, 1963). Når en fasade ikke opprettholdes, vil det medføre usikkerhet for individet og alle medlemmene i den sosiale organisasjonen. Dette er fordi under en fasade er man klar over hva som kommer til å skje og hvordan ting foregår, men når ting ikke går etter planen oppstår usikkerheten fordi man ikke lenger klarer å forutsi fremtidige hendelser (Goffman, 1963). Dette er særlig viktig i vår tilfelle som jeg kommer til å videre diskutere under analysen og diskusjonen. Men dette er noe som ikke kun gjelder de minoritetsspråklige jentene, men også familie medlemmene eller foreldrene deres.

Goffman (1963) skilte mellom to typer av *selvet*. Det menneskelige selvet og det sosiale selvet. Det menneskelige selvet kommer frem ved hjelp av impulser, energi og humør mens det sosiale selvet kommer frem ved hjelp av karakteren vi spiller. Hvilken selvet er det som er riktig baserer seg på hva det forventes av oss, og hvilke sosial setting vi befinner oss og hvilken sosial institusjon. Det er viktig å huske at vi mennesker har ulike roller som vi kan spille på i ulike sosiale sammenhenger og med ulike mennesker og sosiale situasjoner. I vår tilfelle er det flere av de minoritetsspråklige jenter som har ulike roller. De er elever ved videregående skoler, de er døtre, søstre, ansatte og venner. Hvor man befinner seg og ved hjelp av kulissene klarer vi å utveksle mellom ulike roller (Goffman, 1963).

## 2.5 Distinksjon:

*Distinksjonen* er blant Bourdieu (2002), sine mest kjente begreper innenfor teorien om samfunnet og sosiale forskjeller. Bourdieu mente at distinksjonen handler om å skille mellom hva som er verdifull og hva som er mindre verdifull. Distinksjonen vil alltid variere fra samfunn til samfunn, og fra gruppe til gruppe. Etter at man får definert den gjeldende distinksjonen i samfunnet, vil man kunne skille mellom de som er verdifull og ikke. Basert på den klassifiseringer oppstår sosiale forskjeller, klasser og statuser. De som er ansett som flinke, smarte, pene, utdannende og suksessfulle innenfor den sosiale grupper får en større tillit, makt og status og de som mangler det behandles stikk motsatt. Dette gjør at distinksjonen er med på å danne og analysere kulturelle hierarkier og vaner. Dette kan blant annet være hvilke mat, musikk, klesstil, utdanning og kjønn som er mest positivt belønnet. Dette gjør at distinksjonen henger tett sammen med *kulturell kapital* som også er med på å definere slike ting. Bourdieu (2002), mente at basert på hva man liker og hvilken smak man har vil man tilhøre en bestemt gruppe i samfunnet. I følge Bourdieu (2002), er det gruppen som definerer den estetiske smaken og smaken i sin tur definerer gruppen. Disse gruppene deles ofte etter, vulgær, oppadstigende, nedadgående mellomlagssmak og sofistisert smak. Distinksjonen handler også om hvilke valg menneskene tar for å skille seg fra hverandre og hvordan et personlig valg som valg av musikk og mat kan være med på å definere statusen man tidlers i samfunnet. Bourdieu (2002), mente at gjennom å ha god tilgang til kulturell kapital i samfunnet man er i, kan man velge å uttrykke seg på en spesiell måte som gjør at man skiller seg fra andre og lykkes med å oppnå en bestemt sosial status eller prestisje. Dette gjelder også den økonomiske kapitalen, da gjennom formue kan man skille seg fra andre ved for eksempel kjøp av eiendom, bil, verdifulle gjenstander og en distinkt klesstil. At man eksempelvis bor på et prestisjefyllt område i byen, har en luksuriøs bil, kjøper luksusvarer uttrykker distinksjon. Med dette ønsket Bourdieu (2002), å spesifisere at distinksjonen ikke er et personlig eller individuelt valg. Vi mennesker bestemmer ikke distinksjonen i samfunnet, men at det er et resultat av sosiale rammer, regler, normer, hierarkier og tolkemåter. Det som samfunnet anser som verdifull, fint, prestisjefyllt eller dårlig, vulgært og uten verdi - er det som former synet til samfunnets medlemmer. Med dette kan man si at distinksjonen er med på å forme sosiale rammer og grenser når det gjelder smak, i tillegg til at distinksjonen er med på å forsterke sosiale forskjeller.

## 2.6 Kapital

Begrepet *kapital* ble utviklet av Bourdieu for å forklare hvordan mennesker oppnår visse klasser, statuser og muligheter i samfunnet (Bourdieu, 2002). Han mente at ved hjelp av de ulike kapitalformene, oppnår vi ulike statuser og plasser i livet. Han mente også at de ulike kapitalformene kan utveksles, og som regel kan den ene kapitalformen bidra til at man oppnår en annen form. Kapital ble delt inn i tre former, *økonomisk*, *sosial* og *kulturell kapital*.

*Økonomisk kapital* er all form av økonomiske ressurser og økonomisk makt man oppnår i livet. Dette kan være penger, eiendom, eiendeler og jobb. Når man har tilgang til økonomisk kapital oppnår man en bedre eller høyere status i samfunnet, som kommer i tillegg til bedre livskvalitet. Det er viktig å tenke at økonomisk kapital er ikke bare viktig når det gjelder økt livskvalitet med tanke på materialistiske ting. Men økonomisk kapital bidrar til at man har muligheter for å få høyere utdanning, og tilgang til kulturelle og sosiale sammenkomster og arrangementer som er en del av den kulturelle kapitalen. Den økonomiske kapitalen sørger for at mennesker klassifiseres i grupper og nivåer i samfunnet. Jo høyere økonomisk kapital man har, desto høyere kommer man opp i rangeringen i samfunnet (Bourdieu, 2002).

*Kulturell kapital* omfatter all form for kunnskap, kulturelle kompetanser, og utdanning. All form for kunnskap og smak innen kunst, musikk, litteratur, klesstil og språklige ferdigheter går under kulturell kapital. Han mente at høy kulturell kapital kan resultere i anerkjennelse og respekt innenfor kretsene som verdsetter formen for kulturell kapital man har. Dette kan være med på å forklare sosiale classeskiller i samfunnet og innenfor de ulike kretsene. Formen for kulturell kapital som personer med lav utdanning har, kan være helt annerledes enn formen for kulturell kapital som høyt utdannende har (Bourdieu, 2002).

Det er også veldig viktig å huske at kombinasjonen av økonomisk og kulturell kapital er ofte veldig bundet sammen. Det er veldig vanlig å se folk med høy økonomisk kapital dele samme interesser, smak og hobbyer. Man spiser og drikker gjerne det samme, besøker spesifikke restauranter og drar på lignende feriesteder. Man deler samme smak i kunst og litteratur, og deltar ofte på samme sosiale institusjoner. Kulturell kapital er også mye med å påvirke personens kulturelle identitet og hvordan andre oppfatter vedkommende. Bourdieu mente at



kulturell kapital er en sosial ressurs, som kan bidra til å danne skiller mellom de som har dårlig og god smak. Dette refererte Bourdieu (2002), til som vulgært og ikke vulgært.

Den siste formen for kapital er *sosial kapital* som samler alle sosiale ressurser man har. Sosiale nettverk, kunnskap og erfaring om samfunnet, normer, verdier, venner, bekjente og sosiale forhold er eksempler for former for sosial kapital. Når man har tilgang til sosiale sammenkomster og tildeles roller i sosiale nettverk har man også en form for sosial kapital. I likhet med kulturell og økonomisk kapital kan sosial kapital også konverteres eller utveksles i de ulike kapitalformene (Bourdieu, 2002). Dette kan forklares ved å tenke på følgende eksempel: gjennom forhold og relasjoner blir man kjent med en arbeidsgiver og får tilbudt en jobb. Dette bidrar til at man oppnår en form for økonomisk kapital. En annen eksempel kan være at gjennom bekjente blir man invitert til en kunstutstilling, blir introdusert til en ny form for musikk eller lærer et språk. På denne måten har man oppnådd en form for kulturell kapital. Dersom vi skal se på følgende eksempel knyttet til våre informanter, kan man tenke følgende. Gjennom klassekamerater blir jentene invitert til fester eller sammenkomster, på denne måten danner de nye forhold og oppnår en form for sosial kapital. Gjennom forholdene de danner vil de lære å snakke norsk bedre eller lære nye ord og begreper, dette er en form for kulturell kapital. De kan også lære mer om den norske kulturen, maten og tradisjoner. Gjennom sosiale ressurser kan man få tilgang til nettverk av sosiale relasjoner, dette kan bidra til at man får nye muligheter og tilgang til sosial mobilitet. Bourdieu mente også at sosial kapital kan også betraktes som en for habitusen man får gjennom livet (Bourdieu, 2002).

Gjennom teorien om disse kapitalformene ønsket Bourdieu (2002), å forklare sosial ulikhet og sosiale strukturer. Han mente at ved hjelp av de ulike kapitale formene som er knyttet sammen og gjensidig forsterker hverandre, vil vi oppleve ulike grader av makt, posisjoner og muligheter i samfunnet. Dette kan man også knytte til integrering og innvandrere enten i Norge eller i hele verden. Bakgrunnen man har som innvandrer og habitusen som sitter godt i kroppen kan gjøre det utfordrende å integreres og å oppnår ulike former for kapital i samfunnet man prøver å integreres i. Dersom vi prøver å se på dette nærmere fra informantens ståsted kan vi tenke på følgende mulige eksempler: mangelen på kulturell kapital som det norske språket kan gjøre kommunikasjonen med andre utfordrende og krevende. Dette bidrar til mindre sosial kapital da man ikke kan kommunisere godt nok for å danne relasjoner og sosiale knytebånd, som igjen vil føre til mangel på kulturell og sosial kapital der man ikke klarer å lære seg normer, vaner og gjeldende smak i samfunnet man er en del av. Kulturelle

misforståelser, kultursjokk og marginalisering vil som ofte være et resultat av mangelen på kulturell kapital som går hånd i hånd med mangelen på sosial kapital. Dette kan man også tenke seg om økonomisk kapital. Mangelen på arbeid og lav inntekt vil kunne begrense man fra å leve det livet andre lever.

Som regel tilbringer man tid med folk på samme nivå, og dette vil også bidra til å påvirke tilgangen av sosial og kulturell kapital. Samlet sett kan mangelen på tilgang til alle kapital formene forsterke hverandre, og bidra til mindre integrering i samfunnet og mer ekskludering eller lav deltakelse i samfunnet.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet presenterer jeg valgt metodisk tilnærming, og egne refleksjoner rundt forskningsprosessen. Jeg presenterer datainnsamlingens ulike steger, deretter blir det redegjort for metodiske valg. Videre presenterer jeg arbeidet med databehandlingen. Jeg avslutter med å diskutere etiske betraktninger som forskningens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

### 3.1 Metodisk tilnærming og forskningsdesign

På bakgrunn av oppgavens tema, er det tydelig at jeg er ute etter å forstå elevenes egne opplevelser, forståelser og oppfatninger. Dermed er det mest naturlig å velge den fenomenologiske tilnærmingen siden det er informantenes verden, oppfatninger og opplevelser jeg er ute etter å utforske og lære mer om. Fenomenologien har sine røtter fra filosofen Edmund Husserl, som var opptatt av å studere menneskers bevissthet. Husserl mente at det er subjekter som legger grunn for verden og ikke motsatt. Han studerte hvordan menneskenes bevissthet var med på å forme verden og hverdagen. Han mente også at fenomener er summen av bevissthet, og at det er bevisstheten som konstruerer fenomenet. Målet med fenomenologien er å finne ut hvordan ting kan være og ikke hva ting er (Sohlberg, 2020).

Den fenomenologiske tilnærmingen setter søkelys på å gi en beskrivelse av hvilke perspektiver, opplevelser og forståelser mennesker har (Tjora, 2012). Det er den individuelle

opplevelsen man er ute etter og ikke det som er felles. Det er også viktig å huske på at personens egne opplevelser, tolkninger og forståelser dannes på bakgrunn av personens interesser og bakgrunn. Hvilke opplevelser mennesker har hatt før, har mye å si for hvordan vi tolker og opplever ting i hverdagen (Sohlberg, 2020). Fenomenologisk metode ønsker å oppnå innsikt i hvordan en gitt person innenfor en gitt kontekst, forstår et gitt fenomen eller opplevelse. Fenomenene som man vanligvis er ute etter å forske på i fenomenologien, er ofte knyttet til opplevelser og følelser som er meget betydningsfulle for personen (Sohlberg, 2020).

I min oppgave er det nettopp det jeg er interessert i og er ute etter. Hvordan opplever en minoritetsspråklig jente å være en elev i norsk skole? Hvordan opplever hun møtet med andre elever og hvordan hun ellers har det og håndterer hverdagen både utenfor og innenfor skolens rammer? Hvilke tolkninger danner hun av ulike situasjoner og hvordan påvirker disse tolkningene hennes egne handlinger og videre forståelser? I fenomenologiske studier er det aktørens egne perspektiver av verden og oppfatninger som er hovedkjernen (Sohlberg, 2020).

Videre er det den kvalitative forskningsmetoden som bygger på den fenomenologiske tilnærmingen, og passer utmerket til oppgavens tema. Det som skiller kvalitativ forskningsmetode fra det kvantitative er nærheten forskeren har til informanter eller de som studeres (Tjora, 2012). Ifølge Tjora (2012), er det åpen interaksjon og forståelsen som vektlegges framfor forklaringen.

I et kvalitativt forskningsdesign er det menneskers tanker og opplevelser som blir lagt vekt på (Tjora, 2012). Hvilke følelser, forståelser og opplevelser elevene sitter igjen med, er det som blir kjernen i oppgavens data. Kvalitative forskningsmetoder gir også et dypere og bredere forståelse av de sosiale aspektene som studeres, og lar forskeren velge selv hvilke sider som får fokuset. Kvalitative forskningsdesign gir rom for kreativitet, og større frihet til forskeren (Tjora, 2012). Dette er noe jeg er ute etter i dette prosjektet. Fremgangsmåten i arbeidet med oppgaven har vært både induktiv og deduktiv, da jeg har teori og hypoteser som ligger i grunn for danningen av intervjuguiden. Det er likevel flere temaer som dukket opp under intervjuene, og som vekte interessen for den videre forskningen.

På bakgrunn av oppgavens forskningsmetode som er kvalitativt er det opp til forskeren å foreta ulike valg som er passende for oppgaven (Tjora, 2012). Siden målet med oppgaven er å oppnå nærhet og kontakt med hvem jeg ønsker å forske på, er det mest naturlig å velge intervju som en datainnsamlingsmetode. Det er flere typer intervju man kan velge mellom i en kvalitativ forskningsmetode, noen av disse er dybdeintervju og fokusgrupper (Tjora, 2012).

Til dette prosjektet bestemte jeg meg for å gjennomføre dybdeintervjuer med elevene. Bakgrunnen for valget av dybdeintervjuer er at jeg kan selv styre samtalen mot forskningstema, samtidig som jeg kan få informantene til å dele mer og snakke fritt. Som hovedregel kan vi si at man bruker dybdeintervjuer til å studere meninger, holdninger og erfaringer. Vi er med andre ord ute etter livsverdenen til informanten, eller verden sett fra informantens ståsted (Tjora, 2012, s. 114).

Dybdeintervju er basert på det fenomenologiske perspektivet, hvor forskeren har i interesse av å forstå informantens verden, opplevelser og erfaringer (Tjora, 2012). Dette er nettopp det jeg er ute etter, å forstå hvordan elevene har det og hvorfor de tar ulike valg. I dybdeintervju har forskeren ansvaret og friheten til utformingen av spørsmål, valg av informanter, sted og stemning under intervjuet. Målet mitt har vært å ikke ha for lange intervjuer som sliter ut informantene, men heller gode og effektive intervjuer som varer i ca. en time. Likevel ønsket jeg ikke å sette en klar tidsramme for intervjuene, da jeg ønsket at informantene skal få snakke og dele fritt. I tillegg til at jeg tenkte at det kommer sikkert til å være forskjell mellom informantene. Det er alltid noen som vil dele mer eller mindre enn andre, og noen som vil snakke seg bort fra tema.

## 3.2 Utvalg

Hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte, om det aktuelle temaet (Tjora 2012, s. 145). Hvordan utvelging av informanter foregår, avhenger av hva formålet med arbeidet er. I denne oppgaven bestemte jeg meg for å fokusere kun på minoritetsspråklige jenter i videregående skoler. Dermed er informantene strategisk utvalgt og ikke tilfeldig plukket ut, slik som i kvantitative undersøkelser (Tjora, 2012). Utvalget for denne oppgaven ble bestemt

ut ifra min interesse og skolene som er deltakere i dette samarbeidsprosjektet. Min strategiske utvelgelse er følgende:

- Minoritetsspråklige jenter/kvinner.
- Har arabisk som morsmål eller snakker arabisk.
- Er elever ved videregående skoler og er ikke en del av voksenopplæringen.

For å få samlet alle mulige meninger og opplevelser har jeg valgt å rekruttere informanter fra ulike bakgrunner. Det ble ikke satt noen bestemte kriterier på hvilket land informantene kommer fra, hvilken religion de tror på eller hvilken alder. Jeg ble tilbudt å snakke med elever ved voksenopplæringen, men takket nei til det. Det ble gjort med formålet mitt om å få et innblikk i ungenes opplevelser og erfaringer. Jeg fikk totalt 14 informanter som snakker arabisk og er mellom 18-24 år. Alle informantene er elever ved videregående skoler i Trøndelag fylkeskommune og utvalget var jevnt fordelt. Totalt er det syv skoler som deltar i dette prosjektet, men jeg fikk dessverre ikke tak i informanter fra alle skolene. Det var ikke alle skolene som hadde informanter som stemte med mine kriterier.

### 3.3 Rekrutteringsprosessen

Rekrutteringsprosessen startet med at jeg tok kontakt med prosjektansvarlig og fikk kontaktinformasjon til personene på skolene. Videre tok jeg kontakt med kontaktpersonene på skolene. Jeg forklarte kort hva intervjuet kommer til å handle om, og sendte en liste over mine kriterier. Rekrutteringsprosessen tok mer tid enn forventet da jeg måtte ta kontakt flere ganger, og det var noe ventetid mellom hvert svar jeg fikk. Ettersom kontaktinformasjon for elevene ikke var tilgjengelig så kunne jeg ikke kontakte dem direkte. Senere fikk jeg tilgang på kontaktinformasjonen til noen elever fra en av skolene. Jeg hadde sett for meg at det ville være mest effektivt å ta kontakt med elevene selv, men slik viste det seg ikke å være. Jeg tok kontakt med aktuelle kandidater ved å sende de et enkelt informasjonsskriv, og forklare kort hva forskningsprosjektet gikk ut på. Jeg forklarte temaene som kom til å bli diskutert under intervjuene, og at ingen tema eller spørsmål var obligatoriske å svare på.

Jeg prøvde alltid å skape tillit og trygghet til informantene ved å fortelle dem at de ikke kommer til å bli identifisert. Videre presiserte jeg at det er helt frivillig å være med, og at de kan alltid trekke seg eller la være å svare på spørsmål. Jeg fortalte også at intervjuet kan skje både fysisk og digitalt. To av informantene syntes at prosjektens tema var interessante og takket ja til å delta med en gang. Resten ønsket å få litt tenketid før de skulle ta avgjørelsen, og vi avtalte at jeg skulle ta kontakt igjen om ett par dager. Etter at jeg gjorde det og informantene takket ja til å være med, sendte jeg et utfyllende informasjonsskriv og et samtykkeskjema som de skulle lese og signere under. Vi avtalte tidspunkter og alle informantene foretrakk digitalt intervju grunnet tid, og geografisk avstand.

Videre fortsatte jeg å ta kontakt med ansatte på skolene for å få flere informanter til prosjektet. Noen skoler videresendte forespørselen min til kontaktlærere som har minoritetsspråklige elever i sine klasser. Jeg kontaktet lærerne og de spurte om jeg ønsker direkte kontakt med elevene eller om de skulle spørre elevene. Basert på mine erfaringer tenkte jeg at det er mest effektivt om lærerne spør elevene for meg. Jeg sendte lærerne informasjonsskrivet og en kort oppsummering av hovedtema i intervjuguiden. Noen av lærerne ønsket at jeg sendte intervjuguiden, og det gjorde jeg. Jeg forklarte lærerne at intervjuet kunne skje fysisk eller digitalt og at intervjuet ikke ville ta mer enn 1 time. Videre sendte lærerne meg elevenes kontaktinformasjon til de som takket ja, og jeg fikk vite at alle elevene takket ja til deltakelse. Jeg tok direkte kontakt og vi avtalte tidspunkt for intervju.

### **3.4 Informantene**

Som tidligere nevnt består datamateriale av 14 kvalitative dybdeintervju med minoritetsspråklige jenter. Alle jentene er elever ved videregående skoler i Trøndelag fylkeskommune. Elevene er ved forskjellige trinn, og har varierte norskkunnskaper. Alle informantene er jenter, noe jeg har valgt å fokusere på. Det finnes ikke mye forskning som er rettet kun mot jenter i dette feltet og dermed så tenkte jeg at det hadde vært fint om det lar seg gjøre. Alle informanter snakker arabisk flytende, tre av dem snakker også kurdisk og har kurdisk som morsmål. For å ivareta informantens anonymitet kommer jeg ikke til å opplyse hvilken informant som har kurdisk eller arabisk som morsmål, slik at det på ingen måte er mulig å følge enkelte informanter gjennom analysen. Jeg kommer av samme grunn til å ikke

bruke fiktive navn og jeg tenker at det kommer til å bli for mange navn med tanke på at det er 14 informanter. Informantene kommer til å bli omtalt basert på tall fra 1 til 14. Siden det å ha barn eller å være gift har en stor betydning for en del av temaene i analysen, kommer jeg til å oppgi hvilken av informantene som har barn og er gift. Hvilket land informantene kommer fra, ønsker jeg heller ikke å nevne på grunn av anonymitet. Av samme grunn skal jeg heller ikke nevne navn på skolene informantene er elever ved.

### 3.5 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utformet med oppvarming, refleksjon og avrundning av spørsmål. I dybdeintervju er det anbefalt å starte med noen oppvarmingsspørsmål, deretter refleksjon spørsmål og avslutningsvis avrundingspørsmål (Tjora, 2012). Oppvarmingsspørsmål er enkle, konkrete spørsmål som kan være om alder, dagligliv og bosted.

Refleksjonsspørsmålene danner kjernen i intervjuet, ved hjelp av refleksjonsspørsmålene inviterer forskeren informantene med å dele mer informasjon. Til slutt er det avrundingspørsmål som avslutter samtalen, og svarer på eventuelle spørsmål informantene kan ha angående prosjektet og data som ble delt (Tjora, 2012).

Jeg startet med oppvarmingsspørsmål om navn, alder, bosted og skolen. Deretter gikk jeg over til kjernen i intervjuguiden som tar opp de viktigste temaene jeg var ute etter å få svar på. Til slutt avsluttet jeg med enkle og hyggelige spørsmål som skulle hjelpe informantene med å avslutte intervjuet med hyggelig tone.

Intervjuguiden ble brukt som et hjelpemiddel til samtalen, men ble ikke brukt som mal. Dette er fordi jeg ønsket å skape et rom for en flytende og åpen samtale. Her er det også meget viktig å huske på tiden som er satt av til intervjuet og at jeg møter forventningene til informantene. Å utforme en bra intervjuguide er ekstra viktig med tanke på utvalget av informanter, da den vil hjelpe meg og informantene til å holde den formelle rutinen. På denne måten kan man også sikre seg at når det oppstår en grad av asymmetrisk formalisme, er den godt tatt vare på.

Lydopptak ble brukt under alle intervjuene etter samtykke fra informantene. Intervjuguiden ble skrevet to ganger på språkene norsk og arabisk. Den norske versjonen brukte jeg og min veileder, og det hjalp meg med å holde alle spørsmålene på plass. Den arabiske versjonen laget jeg for å ha noe jeg alltid kan gå tilbake til, i tilfelle jeg glemmer et ord eller ikke klarer å formulere meg riktig under intervjuet. Intervjuguiden kommer jeg til å legge ved som vedlegg.

### 3.6 Intervjusituasjonen

En viktig forutsetning for å lykkes med dybdeintervjuer er at man greier å skape en avslappet stemning hvor informanten føler at det er greit å snakke åpent om personlige erfaringer, hvor det er lov å tenke høyt og hvor digresjoner er tillatt (Tjora, 2012, s. 118). For å kunne skape en avslappet stemning og at informantene skulle være komfortable, lot jeg alle informanter ta valget om hvor og når de ønsket å bli intervjuet. Jeg forklarte dem at jeg bor i Trondheim, og har muligheten til å møte dem der de bor, enten det var på en kafe, skolen eller hjemme. Det ble også gjort klart at intervjuet kunne foregå digitalt. Alle informantene foretrakk å ta det digitalt, da de hadde for lite tid med tanke på skolen og aktiviteter etter skolen. Flere av informantene som var voksne og hadde barn, mente at det er best å ta det digitalt. Jeg forklarte alle informantene hvor viktig det er å være på et rom hvor det er stille under hele intervjuet og at de må være helt alene.

For å legge til rette for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informantene kan føle seg trygge. Dette foregår gjerne på sin egen arbeidsplass dersom undersøkelsen er knyttet til informantens arbeid eller i vedkommende hjem (Tjora, 2012, s. 121). Noen av informantene var hjemme og satt på soverommet under intervjuet, mens andre valgte å være på et grupperom på skolen. De aller fleste var hjemme under intervjuet. Jeg prøvde mitt beste for å forsikre meg at alle informantene satt helt alene under intervjuet. Dette gjorde jeg ved å minne dem på det og spørre før vi starter - om de er helt alene, og kommer til å være uforstyrret. For informantene som er gift og er mødre, sørget jeg for å planlegge en tid for intervjuet hvor de er sikre på at de kommer til å være hjemme alene. For de fleste informantene var dette første gangen de ble intervjuet, dermed så sørget jeg for å skape en ekstra trygghetsfølelse og tillit til de ved starten av intervjuet. En informant som for



første gang er med på dybdeintervju og blir bedt om å reflektere om personlige forhold, kan ha ekstra stort behov for trygge rammer (Tjora, 2012, s. 122). Jeg prøvde å minne informantene før vi startet med intervjuet om at deres personlige opplysninger vil alltid holdes skjult, at lydopptak vil slettes og at ingen kommer til å høre lydopptaket bortsett fra meg. Jeg nevnte også at alt de forteller, vil ikke føre til at de blir gjenkjent. Dette minnet jeg også på informantene før starten av intervjuet, og ved tidspunktet spurte jeg dem om de hadde lyst til å bli intervjuet.

De fleste dagene hadde jeg ett intervju per dag, bortsett fra en dag hvor jeg hadde tre intervju samme dag, da det var det som passet for informantene. For min del var det ikke problematisk i det hele tatt å ha flere intervju på en dag, da jeg tok korte pauser mellom hvert intervju. Det korteste intervjuet varte i 45 minutter og det lengste intervjuet varte i 90 minutter.

Informantene var ulike, noen hadde mye på hjertet og måtte av og til bli minnet på å holde seg innenfor temaet. Andre var ikke så veldig pratsomme og måtte ha hjelp til å reflektere og dele. Likevel så gikk det fint, og det var en fin opplevelse å intervju de ulike informantene. Noen fikk jeg tillit til veldig fort og var veldig avslappet, mens andre var lettere stresset i starten og som etter hvert slappet av etter noen minutter. Noen av informantene hadde lyst til å dele noen ekstra historier helt på slutten av intervjuet, når de ble spurt om det var noe de ønsker å tilføye. Dette hadde jeg ingenting imot og jeg prøvde å vise dem at jeg setter stor pris på at de deler, og lyttet så godt jeg kunne.

Jeg startet intervjuet med å presentere kortfattet hvem jeg er, hva intervjuets hensikt var og takket informanten for deres deltakelse. Jeg sørget for å takke dem og fortelle hvor stor hjelp deres deltakelse gir meg. Dette var med på å løfte humøret til informantene og stemningen. Før vi startet med intervjuet, sørget jeg for å dobbeltsjekke at jeg har mottatt samtykkeskjema med signatur på, og spurte informantene om det er noe de lurer eller er usikker på. Dette gjorde jeg for å skape en trygghetsfølelse. Jeg spurte informantene om det er greit å bruke lydopptak, og forklarte dem at det er noe jeg gjør for å kunne fokusere på det de sier istedenfor å rette fokuset på å notere ned det som blir sagt. Ingen av informantene hadde noe imot det.

### **3.7 Databehandling og analyse**

Lydopptakene transkriberte jeg fortløpende og i løpet av samme dag, slik at jeg ikke hadde for mye arbeid liggende. Jeg valgte å transkribere alt fullstendig, da jeg ikke så noe behov for å utelate noe. Jeg tenkte at det er best å transkribere alt slik at ingen detaljer blir utelatt eller glemt. Etter transkriberingen hørte jeg på lydopptakene igjen, og dobbeltsjekket at jeg ikke hadde glemt noe. Når det var på plass, slettet jeg alle lydopptakene. De aller fleste intervjuene skjedde på arabisk, dette gjorde at jeg måtte oversette mens jeg transkriberte. Dette tok ekstra tid, og det kan også være en av grunnene til hvorfor noen utsagn kan være litt vanskelig å forstå. For å sikre anonymisering har jeg valgt å oversette alt til bokmål, med ingen dialekt.

Kvale (1997) og Tjora (2012), presiserer viktigheten av å ha mer detaljer når man transkriberer enn det man tror er nødvendig. Dette er for å alltid være sikker på at man har med seg alt. Det er vanskelig å vite om dette vil ha betydning i analysen, og det vil derfor være bedre å ha det med og eventuelt droppe det i utdraget man skal ha med senere (Tjora, 2012, s. 174). Til transkribering har jeg ikke brukt noe program, og har valgt å transkribere alt selv. Dette skyldes at jeg ikke har brukt analyseprogram tidligere, og ønsket ikke å risikere å miste ord eller setninger.

Videre i arbeidet med analysen, har jeg valgt å benytte meg av Tjoras (2012), SDI-modell som er en stegvis deduktiv-induktiv metode. Arbeidet startet med kodingen, jeg kodet og deretter laget kodegrupper basert på kodene. Jeg formet kodegruppene basert på gjentakende koder. Etter det bestemte jeg meg for å fokusere på kodene som er gjentakende, spennende og som svarer på de ulike spørsmålene. Som hovedregel vil kodegruppene danne utgangspunkt for hva vi vil utvikle som tema i analysen (Tjora, 2012, s. 208). Kodegruppene hjalp meg med å forstå og få et bedre blikk på sentrale tema i analysen. Etter at kodegruppene var på plass og jeg bestemte meg for hvilke kodegrupper som vil danne grunnlaget for analysen. Jeg startet arbeidet med analyse, hvor jeg analyserte utsagn fra informanter i lys av relevant teori, og deretter så jeg om det var noe som samsvarte eller ikke - med tidligere forskning.

### **3.8 Forskerrollen**

Et viktig tema som jeg har reflektert mye over, er forskerrollen og hvilke fordeler og/eller ulemper med min rolle som forsker i denne oppgaven. At jeg er minoritetsspråklig selv og har

kommet til Norge i en lignende alder som noen av jentene, har hatt en betydning for mine tanker, tolkninger og refleksjoner når det gjelder arbeidet med denne oppgaven. Hvilke antakelser eller tanker jeg har, og hvilke tanker og antakelser jeg ikke har vurdert eller tenkt over, kan nok komme fra mine egne erfaringer og tolkninger. Til tross for det, har jeg prøvd mitt beste for å ikke tolke eller reflektere over utsagn og historier informantene deler ut ifra egne erfaringer og antakelser. Jeg har også gjort mitt beste til å ikke anta eller danne meg forutsetninger om hvilke svar informantene kommer til å dele. Under intervjuet har jeg ikke delt egne historier eller tanker for å ikke påvirke informantene og samtidig for å få de til å dele mer enn hva jeg gjør. Hensikten har alltid vært at de skal få snakke og dele, samtidig som at jeg skal sørge for å stille de åpne og følgespørsmål hvor de får muligheten til å dele mest mulig. Formålet med denne forskningen har alltid vært at jeg skal få et bedre innblikk og innsyn i hvordan informantene har det på og utenfor skolen, hvordan de gjør det sosialt og hvilke opplevelser de har å dele. Å få bekreftet mine egne antakelser, eller å se om noen av informantene har opplevd noe lignende som jeg, har ikke vært målet. Av samme grunn har jeg også valgt å ikke bruke hijab under intervjusituasjonen, da vi hadde muligheten til å ha digitalt intervju og både jeg og informantene var alene. Derfor falt valget på å ikke bruke hijab, slik at det ikke vil ha noe påvirkning på dem og deres valg for informasjonen og opplevelsene de deler. Likevel så tror jeg at min bakgrunn, min personlighet, mitt språk og tilpasningen av dialekt, har vært en fordel som har skapt en trygghet hos informantene. Noe som har resultert i at de følte seg trygge, komfortable og lyttet til, slik at de delte mye nyttig og personlig informasjon.

### **3.9 Ethiske betraktninger**

Under kvalitativ forskning diskuteres etiske betraktninger som er knyttet til forskning og ulike datagenerering metoder. Jeg har valgt å diskutere etiske betraktninger knyttet til dybdeintervju, da det er det valgte datasamlingsmetoden. Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering og transparens (Tjora, 2012, s. 175).

Det første kravet til etikken i gjennomføring av intervju er kravet til at informantene ikke blir utsatt for ubehag og skade, dette må vi særlig tenke på når det gjelder intervjuing og diskusjon

av følsomme temaer (Tjora, 2012). Det er viktig å informere og minne informantene på at det ikke er et krav å fullføre intervjuet eller svare på alle spørsmål. Man kan når som helst avslutte eller hoppe over et tema, dersom informanten føler seg ukomfortabel og ønsker å avslutte. Det er en av de beste måtene å sørge for at informantene ikke opplever ubehag eller skade som følge av forskningen. Det er også mulig å trekke seg fra undersøkelsen etter fullført intervju, eller be om å slette deler, sitater fra intervjuet (Tjora, 2012).

Noen ganger kan informantene ønske å dele episoder, sitater eller det kan forekomme situasjoner hvor informantene ikke ønsker at det tas opp eller noteres ned. Det første etiske kravet kan jeg si at jeg har oppfylt, da jeg har prøvd mitt beste å gjentakende minne alle informantene før starten av intervjuet, om at ingen spørsmål må bli besvart dersom det blir ubehagelig eller ukomfortabelt. For å gjøre det enklere for informantene og for at de ikke må føle seg forpliktet for meg når det gjelder besvarelse av spørsmål, så sa jeg at dersom noen tema blir for sensitive, ubehagelige, eller for vanskelige å svare på - så er det bare å si ifra slik at vi kan hoppe til neste spørsmål. I tillegg til at jeg minnet dem på at det alltid er lov å avbryte dersom det blir for mye eller for vanskelig for dem. Det viktigste for meg er at de er komfortable, og ikke har bekymringer knyttet til personvern etter endt intervju. Noen av informantene hadde spesielle historier som de ønsket å dele med meg etter endt intervju, og da spurte jeg om de ønsker at jeg skal nevne det eller ikke, og om de ønsker at jeg skal avslutte å ta opp lyd.

Det neste kravet for etikken er anonymisering, noe som er svært viktig i intervju og særlig når følsomme temaer blir tatt opp (Tjora, 2012). I noen tilfeller er anonymitet helt umulig å garantere med tanke på forskningstema. I mitt tilfelle har jeg sørget for å anonymisere mine informanter i størst mulig grad. Dette har jeg gjort ved å ikke nevne hvilken skole informantene er elever ved, hvilket land de kommer fra, spesifikk alder og botid i Norge. I tillegg var det noen spesielle historier og detaljene rundt deres familieliv, jeg har valgt å ikke inkludere. Dette er gjort for anonymitetens skyld og fordi de er ikke essensielle i min forskning. I mitt tilfelle er jeg heldig med at anonymiseringen ikke fjernet vesentlig informasjon, da det er noe som kan oppstå under kvalitativ forskning (Kvale, 1997).

### 3.10 Datakvalitet

For å kunne vurdere kvaliteten på data og forskningen diskuteres pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. I kvalitativ forskning snakker man også om troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som de tilsvarende tre indikatorene (Tjora, 2012, s. 231). Pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Tjora (2012), spesifiserer at SDI-modellen underbygger en slik pålitelighet med tydelig krav til datagenerering. Ved at jeg har benyttet meg av SDI-modellen gjennom hele oppgaven, kan man si at jeg har gjort et godt forsøk på å sikre pålitelighet i denne oppgaven. Gjennom arbeidet med hele oppgaven har jeg forsøkt å ha en intern logikk og sammenheng. Dette ble gjort fra starten av arbeidet med intervjuguiden, til arbeidet med koding, analysen og diskusjonen. Det har alltid ligget en logikk bak arbeidet med oppgaven.

Tjora (2012), mener at det å fortelle om engasjementet i oppgavens tematikk vil påvirke resultatet. Jeg har alltid vært engasjert i elever og barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Hvordan de oppdras, hvordan de sosialiseres, lykkes eller mislykkes på skolen har alltid vært av stor interesse for meg. Jeg har skrevet om et lignende tema i min bacheloroppgave, og bestemte meg for dette temaet veldig lenge før masteren. Å skrive om minoritetsspråklige elever har vært en hovedtanke fra de første ukene på masterstudien. Min hovedinteresse har vært å forske på elever i innføringsklasser, da jeg alltid har vært opptatt av å vite hvordan de har det. Jeg har vært opptatt av deres læring, sosialiseringsprosess og hvilke forventninger og krav de har til seg selv, i tillegg til forventninger andre har til dem. Videre har jeg forsøkt å kontakte noen skoler, men fikk aldri svar før jeg helt tilfeldigvis kom bort i annonsen om deltakelse på MINO prosjektet. Da fikk jeg høre at mine ideer passer utmerket til samarbeidet. Jeg bestemte meg veldig fort for å bli med, da jeg ble lovet garantert tilgang til informanter og ferske data, da jeg kommer til å være blant de første som intervjuer informantene.

Videre er det viktig å styrke påliteligheten og troverdigheten i forskningen ved at forskeren skiller mellom informasjonen hun eller han får under feltarbeidet, og egne vurderinger av denne informasjonen (Thagaard, 2013). Dette er noe som har vært i tankene gjennom arbeidet med hele oppgaven, og særlig i arbeidet med kodingen og analysen. Gyldighet handler om en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn, og de spørsmål man ønsker å finne svar på (Tjora, 2012, s. 231). Tjora spesifiserer at spørsmålet om gyldighet handler om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å

stille. Han spesifiserer også at man kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene utformes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablert kunnskap om disse i relevant forskning (Tjora, 2012, s. 234).

Ved å redegjøre for valgene man tar når det gjelder f.eks. analysen og teoretiske innspill, inviterer man leseren til å ta en kritisk stilling til forskningens relevans og presisjon. Under mitt arbeid med oppgaven har jeg alltid hatt i bakhodet at det skal være en rød tråd mellom oppgavens tema, problemstillingen, teori, utforming av intervjuguide og videre arbeid med analysen. Man kan også vurdere gyldigheten av forskningen ved å vurdere resultatene man har fått, og om de representerer det vi har studert. Thagaard (2013), mener at når resultater av kvalitative studier har som mål å gå ut over det rent deskriptive, representerer analyser fortolkninger av de fenomenene man studerer. Videre er det begrepet transparens, som gir utgangspunktet for å styrke forskerens validitet. Transparens gir et ståsted for å styrke forskerens validitet. Ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene gjennom å redegjøre hvilket grunnlag analysen bygges på og konklusjonene som forskeren kommer frem til (Thagaard 2013, s. 205). Dette er noe som jeg forsøker å gjøre rede for under dette kapittelet. Dette er for å gi leseren muligheten til å følge hele veien under arbeidet, fra datagenerering til analyse og avslutning. Videre kan man vurdere valget av metodiske valg, og hvor godt de faller innenfor faglighetens rammer. Dette kommer i tillegg til å bruke den stegvis-deduktive induktive metoden som passer godt til analysen.

## 4.0 Analyse og diskusjon

Under denne delen av oppgaven analyserer jeg sitater fra informantene som har dannet grunnlaget for kodingen og kodegrupperingen. På grunn av oppgavens omfang og tema, kommer jeg ikke til å inkludere alle koder og kodegrupperinger. Jeg har valgt å inkludere kun kodegrupper som er gjentakende og danner kjernen i datainnsamlingen. Jeg har også valgt å fokusere på kodegrupper som vil hjelpe meg med å besvare problemstillingen. Gjennom arbeidet med kodingen og valg av koder som skal analyseres, har jeg valgt å fokusere kun på kodegruppene som handler om det sosiale livet og erfaringene til informantene. På grunn av oppgavens omfang og begrensingen har jeg dessverre måtte ta et valg om å utelate

kodegruppene som handler om læring, lærere og det faglige. Dette er for å kunne gi muligheten for en bedre besvarelse av problemstillingen, og forskningsspørsmålet i tillegg for å få utnyttet plassen i oppgaven på optimal måte. Ved starten av arbeidet med oppgaven og utforming av intervjuguiden, bestemte jeg meg for å fokusere på to hovedtema. Temaene skulle være læring og sosialisering. Etter hvert merket jeg at oppgavens omfang ikke vil tillate at jeg analyserer og diskuterer begge temaene like godt. Dette resulterte i at jeg bestemte meg for å fokusere kun på den sosiale delen.

Før jeg går videre med analysen, kommer jeg til å presentere kort bakgrunnsinformasjon om alle informantene. Jeg kommer til å referere til informantene med tallene 1-14, for å unngå å ha for mange navn som forvirrer leseren. Hvor informantene kommer fra, hvilken skole de går på og hvor i Trøndelag de bor, vil ikke bli nevnt. Dette er for å ivareta informantens anonymitet, i tillegg til at denne typen informasjon ikke har noen påvirkning på tolkningen og analysen.

## 4.1 Bakgrunnsinformasjon

Her presenterer jeg felles bakgrunnsinformasjon om alle informantene. Videre nevner jeg bakgrunnsinformasjon for hver informant. Alle informantene er innvandrere som er født i utlandet og har innvandret til Norge. Dette ble tidligere referert til som førstegenerasjonsinnvandrere. Begrepet førstegenerasjonsinnvandrer ble fjernet og erstattet med innvandrer i 2008 av Statistisk Sentralbyrå, (Andreassen, 2008). Begrepet innvandrer blir i dag kun brukt om personer som er født i utlandet, har to innvandrerforeldre og har innvandret til Norge. Andregenerasjonsinnvandrer er et begrep som brukes om norskfødte med innvandrerforeldre (Andreassen, 2008). Felles for alle de 14 informantene, er at de er innvandrere, jenter og alle snakker arabisk. Ikke alle informantene har arabisk som morsmål, men alle kan snakke arabisk i tillegg til morsmålet sitt. Noen av informantene kom til Norge i barndommen, noen kom i ungdomsårene og noen kom som voksne. Alle jentene er elever ved videregående skoler i Trøndelag fylkeskommune. Alle går i ordinære klasser, men noen har fått tilbud om tilrettelagt undervisning i norsk. Nedenfor presenterer jeg kort bakgrunnsinformasjon om alle informantene.

### **Informant 1**

Informant 1 er i midten av tjueårene, er gift og har ett barn. Informanten startet på voksenopplæringen for å lære det norske språket. Etter beståtte eksamener begynte hun på videregående. Informanten har bodd i Norge i tre år. Bruker hijab.

### **Informant 2**

Informant 2 er omtrent 20 år gammel, er ugift og går siste året på videregående. Informanten har bodd i Norge i fire år og startet først på ungdomsskolen. Bruker ikke hijab.

### **Informant 3**

Informant 3 er omtrent 20 år gammel og har bodd i Norge i syv år. Informanten er skilt og har ett barn. Informanten har startet på ungdomsskolen. Bruker ikke hijab.

### **Informant 4**

Informant 4 er i midten av tjueårene, er gift og har to barn. Informanten startet først på voksenopplæringen og ble deretter flyttet til videregående skole. Bruker hijab.

### **Informant 5**

Informant 5 er omtrent 18 år gammel, er ugift, og har bodd i Norge i fem år. Informanten startet i 7. klasse og deretter ungdomsskole. Bruker hijab.

### **Informant 6**

Informant 6 er omtrent 19 år, og har bodd i Norge i åtte år. Informanten startet først i 4. klasse i Norge. Hun er ugift. Bruker hijab.

### **Informant 7**

Informant 7 er omtrent 17 år gammel, og har bodd i Norge i ni år. Hun startet i 7. klasse i Norge. Hun er ugift. Bruker ikke hijab.

### **Informant 8**



Informant 8 er omtrent 18 år gammel og har bodd i Norge i 10 år. Hun startet på språkskole og ordinær skole samtidig. Gikk to dager på språkskole og to dager på ordinær skole. Hun er ugift. Bruker ikke hijab.

### **Informant 9**

Informant 9 har bodd i Norge i seks år. Hun er i starten av tjuårene og er ugift. Startet på språkskole og deretter ungdom og videregående skole. Bruker ikke hijab.

### **Informant 10**

Informant 10 er omtrent 17 år gammel og har bodd i Norge i fire år. Hun er ugift. Informanten startet på ungdomsskolen og deretter videregående. Bruker ikke hijab.

### **Informant 11**

Informant 11 er omtrent 16 år gammel, og har bodd i Norge i åtte år. Hun er ugift. Informanten startet på barneskolen. Bruker ikke hijab.

### **Informant 12**

Informant 12 er i begynnelsen av tjuårene, og har bodd i Norge i seks år. Hun er ugift. Hun startet først på språkskole. Bruker hijab.

### **Informant 13**

Informant 13 er omtrentlig 19 år gammel, og har bodd i Norge i fire år. Hun er ugift. Vedkommende har startet på ungdomsskolen. Bruker ikke hijab.

### **Informant 14**

Informant 14 er i begynnelsen av tjuårene, og har bodd i Norge i syv år. Gift og har ett barn. Bruker hijab.

## 4.2 Å være en del av et felleskap

I denne delen av analysen kommer jeg til å diskutere opplevelser og erfaringer jentene sitter med når det kommer til trivsel på skolen. Jentene har blitt spurt om hvordan det er å være i klassen, om de føler seg inkludert og hvor godt de trives. Målet med kapittelet er å få svar på hvordan jentene opplever det å være elever ved videregående skole, og hva som eventuelt bidrar til at de føler seg inkludert eller ikke. Før vi starter med analysering av resultatene ønsker jeg å starte med en definisjon av inkluderingsbegrepet som er et sentralt begrep når man omtaler minoritetspråklige og innvandrere. Siden forståelsen av inkluderingsbegrepet ikke er entydig, så er det heller ingen entydig definisjon av begrepet. Opprinnelig ble inkludering sett i sammenheng med tilhørighet, som et fundamentalt menneskelig behov, for å kunne fungere sammen med andre i samfunnet (Jortveit, 2017, s. 39). Videre fikk begrepet inkludering ulike definisjoner og forståelser basert på hvilken sammenheng det diskuteres i. Utdanningsdirektoratet definerer inkludering i skolen som at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er definisjonen som jeg kommer til å bruke videre i analysen.

Å føle seg inkludert er det samme som å høre til og å føle seg som en del av et fellesskap. Dette er noe som har stor betydning for alle elever og særlig for minoritetspråklige elever. Opplevelser av inkludering kan ofte ha direkte sammenheng med signalene man får fra de sosiale omgivelsene. Dette kommer tydelig frem når jeg spør informantene om hvordan de har det i klassen og om de føler seg godt inkludert. Informant 1 forteller følgende:

*“Jeg har noen i klassen jeg samarbeider med, men vi er ikke nære eller gode venner. I klassen og skolen har jeg ingen gode venner. ” Nordmenn liker ikke å være venner med oss, de klarer ikke å forstå oss eller bli vant til oss, men ellers så har jeg en del arabiske jenter fra andre klasser i skolen som jeg tilbringer litt tid med.” (Informant 1)*

Svaret jeg får fra informant 1, viser at inkludering for henne innebærer å ha gode venner i klassen. Hun forteller at hun kun samarbeider med elevene i klassen og at hun omgås mest

med andre jenter fra samme bakgrunn på skolen. Svaret hennes viser hva hun legger i begrepet inkludering, og hvordan hun tolker det å være inkludert.

Informant 10 nevner noe lignende og sier følgende når hun blir spurt om hvordan hun har det i klassen:

*“I klassen er det flere elever som har forskjellige bakgrunner og personligheter. Jeg trodde i starten at de er rare eller ikke likte meg. Etter hvert fant jeg ut at de er greie, men at de bare misliker utlendinger. De inkluderer meg ikke. Det blir så rart å se at alle har noen å snakke med bortsett fra meg, jeg blir på en måte aldri tatt med på noe. Klassen min er mye bedre enn andre klasser hvor det er åpenbart at andre elever ikke liker utlendinger.” (Informant 10)*

For informant 10 innebærer inkludering, å ha noen å snakke med og å bli inkludert i aktiviteter og samtaler. Svaret informanten kommer med viser at hun allerede har dannet seg en tolkning, og forståelse av hvorfor hun ikke inkluderes. Hun forklarer at det å være en innvandrers er årsaken bak mangelen på inkludering. For denne informanten er mangelen på interaksjon et tydelig tegn på at hun ikke blir inkludert av medelevene i klassen.

Jeg spør videre om hva hun tror det er som gjør at de ikke liker henne, eller innvandrere generelt, og får følgende svar:

*“Jeg tror at de bare sitter med noen tanker om deg som utlending, de tror at du er rar, ikke skjønner noe eller vil ikke forstå hva de snakker om. Jeg tror også at de tror at du som utlending ikke har samme liv som dem. De ser at du skiller deg ut utseendemessig og dermed så havner du utenfor. Du ser ikke ut som dem, snakker ikke like bra norsk som dem og har garantert en annen religion enn dem. Det er nok for å havne utenfor. Jeg tror likevel at jeg har det litt bedre enn jentene som bruker hijab, de sliter mest.” (Informant 10)*

Goffman (2009) forklarte at stigmatisering vanligvis skaper interaksjonsproblemer. Informant 1 og 10 forteller om hvor lite interaksjon, og kommunikasjon det er mellom dem og medelevene i klassen. Dette gjør at de oppfatter resten av medelevene som stigmatiserende eller ekskluderende. Jentenes norskkunnskaper, utseende og antatt religion/kultur oppleves som stigmatiserende trekk. Stigma da gjør uanstrengt sosial samhandling vanskelig og de etnisk norske elever trekker seg tilbake. Dette er altså en forklaring for manglende sosial samhandling med de norske elevene som ikke nødvendigvis skyldes at de norske elevene "misliker" innvandrerne, selv om det selvsagt er mulig at noen av de norske elevene aktivt misliker innvandrere.

Dette er noe som flere av informantene har uttrykt, og de fleste forbinder ingen interaksjon med ekskludering. Nedenfor presenterer jeg noen utsagn som belyser dette:

*“Vi snakker nesten aldri, kun når det er gruppearbeid, men jeg kan se at de som blir i gruppe med meg ikke liker det.” (Informant 14)*

*“I friminuttet og mellom timene tilbringer jeg tiden på mobilen, siden det er ikke så mye å snakke om med norske elever.” (Informant 4)*

Sosial bakgrunn, språk og religion er ulike faktorer som bidrar til inkludering og ekskludering som resulterer i skole segregering (Shmich, 2021). Det kommer veldig tydelig frem at språk, etnisitet og religion er noe som blir mye lagt vekt på og spiller en stor rolle i hvilke stereotypier informantene våre behandles etter.

Jentene uttrykker at det er flere faktorer de oppfatter som en av årsakene bak at de ikke blir inkludert i klassen og på skolen. Flere av jentene forteller at det å ikke kunne samme språk, ha samme kultur eller bare se annerledes ut, gjør at man blir ekskludert med en gang eller at man havner under kategorien som annerledes. De fleste informantene forteller at det ikke er noen interaksjon mellom dem og de norske medelevene i klassen. Dette er noe som mange av jentene har slitt med, men særlig de som startet på ungdom eller videregående skole først i Norge.

Kulturforskjeller, etnisitet og religion kan være blant årsakene til hvorfor det er mangel på interaksjon mellom elevene i klassen (Shmich, 2021). I andre tilfeller kan livsstil, økonomiske muligheter, alder og språkvansker være blant de mest sentrale årsakene til hvorfor interaksjon ikke oppstår. Dette kommer særlig frem i det Informant 4 forteller. Informanten er en mor

som har to barn og er vesentlig eldre enn de andre elevene i klassen. Dette vil så klart gjøre kommunikasjonen vanskelig mellom henne og medelevene. At de ikke er like gamle, vil selvfølgelig ha en effekt på hvor ulike interesser hun og medelever har. Når man har ulike interesser, og i tillegg er eldre enn gjennomsnittet, så er kommunikasjonen vanskelig å få til.

De fire jentene som startet på barneskolen da de kom til Norge, forteller at de ikke husker hvordan det var å starte på skolen. De forteller at de kan huske at de kom fort i gang, og ikke hadde like mange vanskeligheter og utfordringer i starten som jentene som startet først i ungdoms- eller videregående skole. Dette forteller Informant 11:

*“Jeg gikk på barneskole og ungdomsskole i Norge før jeg startet på videregående. Jeg husker ikke helt hvordan det var i starten av barneskolen, det er så lenge siden, men jeg husker at jeg har alltid hatt gode venner og trivdes godt.” (Informant 11)*

Videre spør jeg informanten om hvordan det var å starte på videregående skole og hvordan hun har det i klassen:

*“Det var mye enklere enn hva jeg så for meg. Jeg husker at jeg var veldig stresset fordi alt jeg tenkte på er om jeg kommer til å få venner, men det gikk mye bedre enn forventet. ” Jeg vet ikke helt hva som skjedde, men jeg fikk venner fra første dag og det går fint.” (Informant 11)*

Informanten uttrykker at det ikke var vanskelig for henne å komme i gang på videregående skole og at hun fikk venner med en gang. Dette er noe som er felles for de fire jentene som kom til Norge som barn. Ikke alle forteller om første skoledag på samme måte, men alle forteller at de hadde det bra. Ut ifra svarene de fire jentene kommer med, er det åpenbart at de har det mye bedre sosialt sammenlignet med resten av informantene.

Dette kan forklares med at disse jentene som begynte i barneskole, har fått tillært en norsk habitus som gjorde det enklere for dem å omgås andre elever senere i livet. Ifølge Bourdieu (1995), blir habitus påvirket av alle opplevelsene man har hatt, og særlig de tidlige opplevelsene man har hatt i barndommen. Dette er med på å påvirke måten vi oppfører oss på og samhandler. I barndommen lærer barn av foreldre, søsken, lærere og venner, om hvordan de skal opptre og hvilke regler og normer som gjelder, både de formelle og uformelle. Dette

bidrar til at vi som barn får utviklet et syn på hva som er sosialt akseptert og hva som ikke er det (Bourdieu, 1995). Dette kan være en god forklaring på hvorfor jentene som kom til Norge i barndommen og startet i barneskolen, har det enklere sammenlignet med jentene som startet rett på ungdom- eller videregående skole. Jentene som startet i barneskolen, har fått tillært en norsk habitus som har hjulpet dem til å sosialiseres bedre. Habitusen bidrar til at de handler og opptrer mer likt norske medelever, som gjør at det er enklere å inkluderes og sosialiseres. Dette kan man se i kombinasjon av flere faktorer som livsstil, språkkunnskaper, sosioøkonomisk bakgrunn og hvor integrerte foreldre de har. Alle disse faktorene i tillegg til tillært habitus vil føre til bedre integrering og en følelse av tilhørighet. De fire jentene kler seg vestlig til en viss grad. Ingen av jentene bruker tradisjonelle klær bortsett fra hijab. Kun to av jentene bruker hijab, men likevel kler de seg vestlig. Alle jentene ser ut som typiske unge i det norske samfunnet. Alle jentene har en perfekt dialekt og snakker norsk flytende, noen ganger kunne de enklere finne norske ord enn arabiske. I noen momenter under intervjuet foretrakk de å heller snakke norsk enn arabisk, da de følte at de kunne forklare mer.

For å oppsummere ønsker jeg å skille analytisk mellom ekskludering som jeg tolker som det det å aktivt utestenge innvandrere fra det sosiale fellesskapet, og manglende inkludering. Altså at de norske elevene ikke er nødvendigvis aktivt fiendtlige og ekskluderende, men at det av forskjellige grunner ikke skjer at de fleste innvandrerjenter blir inkludert i sosialt fellesskap utover overfladiske kontakter i gruppearbeid.

### 4.3 Mestringsstrategier

Gjennom å se etter spesielle kjennetegn, sosiale ferdigheter, språk og egenskaper klarer vi å definere personen ved å sette begrensinger og forventninger til denne personen. På denne måten blir det tydelig hvordan vi skal forholde oss til denne personen (Goffman, 1963). Dette er nettopp det jentene opplever i starten av skolestart. Når disse jentene introduseres i klassen, eller starter på skolen, så setter omgivelsene rundt og medelevene klare begrensinger og definisjoner på om de blir sett på som en del av fellesskapet, eller utenfor. At jentene ser utenlandske ut, ikke snakker perfekt norsk og/eller har en annen livsstil, er med på å definere

jentene som avvikere. Dermed blir interaksjonen tvunget, og ikke like naturlig som det ellers ville ha vært mellom andre medelever. Dette forteller informant 13:

*“Da jeg først kom inn i klassen, var det ingen som snakket med meg. Jeg tror at de bare mislikte meg fordi de kunne se at jeg er utenlandsk.” (Informant 13)*

Men dette viser at det kanskje ikke handler om å se utenlandsk ut da de fire jentene vi tidligere snakket om også ser utenlandske ut, men ble ikke ekskludert. Jeg ser på det som summen av flere faktorer som gjør at noen elever blir ekskludert eller ikke aktivt inkludert. Det kan blant annet være manglende norskkunnskaper, evnen til å tørre å være sosial med andre elever, deltakelse og forståelse av hverdagslige prat og habitusen.

Goffman (1963), presiserer at måten mennesker uttrykker seg, bygges på uttrykk man gir og uttrykk man avgir. Gjennom kommunikasjon gir vi uttrykk som enten er verbale eller i form av symboler. Handlinger som man avgir, enten bevisst eller ubevisst, er med på å definere egenskaper ved personen. Disse handlingene og uttrykkene er med på å forme, og definere sosiale situasjoner vi er en del av. Sosiale situasjoner defineres også av vår forståelse og oppfatning av hverandres ord, handlinger og væremåte, i tillegg til hvordan vi tolker hverandres uttrykk.

Dette kan man se klart fra måten jentene forklarer hvordan de blir tatt imot i klassen, og hvordan norske medelever tolker handlingene, væremåten og ordene til jentene. Dette er med på å forme den sosiale situasjonen i klassen. Når handlingene og uttrykkene til minoritetsspråklige jenter blir tolket som annerledes eller upassende, bidrar det til mindre kommunikasjon og interaksjon. Det gjør kommunikasjonen vanskelig og utfordrende når jentene oppleves og stemples som annerledes.

Grunnlaget for alle sosiale situasjoner er interaksjonen, momenter og samtaler som bestemmer hvordan den sosiale situasjonen kommer til å fortsette og hva den bygges på, (Goffman, 1963). Dette kommer tydelig frem når jentene forteller om skolestarten og hvordan det var å starte i klassen for første gang.

Jentene forklarer det å være ny i klassen som skummelt, rart og ubehagelig. De fleste jentene forteller om hvor vanskelig det var å starte en samtale med andre medelever, og føle seg inkludert og akseptert. Dette minner mye om hvordan de første samtalene, situasjonene og momentene bestemmer hvordan forholdene kommer til å fortsette (Goffman, 1963).

Informant 5 forklarer det slik:

*“Skolestart var vanskelig, vi hadde lite kommunikasjon og ingen ønsket å snakke med meg i klassen. Jeg husker at det var veldig kleint når vi måtte ha gruppearbeid, da jeg så at alle dannet seg en gruppe veldig fort og jeg ble utelatt. Det var flaut. Noen ganger tok lærerne ansvaret for å fordele oss i grupper, og da kunne jeg enkelt se at de som ble i gruppe med meg ikke ønsket det.” (Informant 5).*

Tilhørighetsfølelsen står sentralt når man skal kjenne på trygghet og sosial aksept. For å kunne kjenne på tilhørigheten er det å ha stabile, og meningsfulle sosiale relasjoner meget viktig. I klassen og på skolen er forholdet elevene har til lærere meget avgjørende og betyr mye for tryggheten og støtten elevene kjenner på (Strand, 2023). Graden av tilhørighet man kjenner henger ofte sammen med hvor gode relasjoner, og forhold man har til klassekamerater og lærere. Det er så klart at elevene som føler seg trygge nok og støttet vil tørre å vise seg frem i klassen og snakke høyt. Dette er noe som flere av informantene nevner.

Flere av jentene nevnte at de var ofte redde for å snakke høyt i klassen eller svare på spørsmål fra læreren, i tilfelle de skulle uttale et ord feil eller om de hadde misforstått spørsmålet. Jentene forteller at de foretrekker å være trygge og stille, fremfor å ta sjansen å svare eller snakke i tilfelle de sier noe som ikke stemmer. Noen var redde for å ha misforstått læreren, noen var redde for å bli misforstått eller å stave noen ord feil. Andre følte seg ikke trygge nok i klassen og på omgivelsene rundt, noe som gjorde at de foretrakk å være stille. Dette nevner en av informantene på følgende måte:

*“Jeg velger flere ganger å ikke rekke opp hånden for å svare fordi jeg er redd jeg har misforstått noe eller svarer feil. Jeg vil unngå at noen ler av meg eller tenker at jeg er dum, dermed velger jeg å ikke svare. Men når noen andre svarer og jeg hører at svaret mitt var riktig, blir jeg lei meg. Det skjer også når vi har gruppearbeid. Jeg velger å snakke om bestemte tema eller velger en spesiell oppgave å jobbe med slik at jeg vet at det kommer til å gå bra.» (Informant 1)*

Det informanten forteller, minner veldig mye om Goffman sine defensive tiltak. Defensive tiltak er alle tiltak en person bruker for å redde seg selv i sosiale situasjoner (Goffman, 1992).



Når en person tar i bruk en slik strategi og taktikk for å verne om sine egne definisjoner, kan vi gi det benevnelsen «defensive tiltak». Når en av de deltagende tar dem i bruk for å redde en annens definisjon av situasjonen, kan vi kalle det «avvergende tiltak» eller «takt». De defensive og avvergende tiltak brukes kombinert for å opprettholde det inntrykket en person har ønsket å gi i andres nærvær (Goffman, 1992, s. 22).

Dette er for å kunne unngå pinlige og utfordrende momenter. Gjennom å ta et bevisst valg om å ikke delta muntlig i timene eller å velge arbeidsoppgave før alle andre i gruppen velger, sikrer jentene en trygg sosial situasjon. I en slik situasjon vet de at det er ingen rom for pinlige og vanskelige momenter, da de har opprettet visse tiltak for å unngå det.

I tillegg til tilbaketrekning som en mestringsstrategi for flere av informantene, kommer bruk av mobiltelefon i friminuttet og mellom timene. Flere av informantene forteller at de velger å være opptatt med mobilen for å ikke virke alene eller ensomme. Dette er en av deres mestringsstrategier som skal hjelpe de til å ikke oppfattes som ensomme.

*“Mellom timene er jeg på mobilen min. Jeg gjør det for å ikke være den eneste som ikke har noen å henge med.” (Informant 11)*

*“Jeg bruker mobilen min, ringer familie eller slektninger, tekster de på Whatsapp eller hører på musikk, akkurat som nordmenn gjør. De er også mye på mobilen sin. De har noen som sitter ved siden av dem, men begge er opptatt med mobilen sin.” (Informant 4)*

*“I lunsjpausen og fritimene er jeg sammen med andre jenter som også er innvandrere, men som går i andre klasser. I de korte friminuttet mellom timene er jeg ofte på mobilen min.” (Informant 12).*

At informantene bruker mobiltelefonen aktivt i friminuttet som en mestringsstrategi for å ikke virke ensomme, kan være en av årsakene som gjør at det ikke oppstår noe interaksjon mellom dem og elevene i klassen. Da de oppfattes som usosiale, ikke ønsker interaksjon eller er for opptatte og dermed så blir det ikke rom for elevene i klassen for å starte en prat eller henge med dem.

En annen mestringsstrategi som flere av jentene bruker, er å søke etter venner som også er minoritetsspråklige utenfor klasserommet. Dette gjør at de tilbringer tid sammen og danner en sosial gruppe. Å være sammen med andre som også har en minoritetsspråklig bakgrunn, gjør at jentene kjenner på tilhørighetsfølelsen og føler seg trygge. Uansett om de snakker samme språk eller ikke, er det likevel sosialt, gøy og trygt å være sammen. De er ikke stresset for å si et ord feil eller for å virke annerledes. Dette er noe som samsvarer med resultatet fra studien til Mathiesen (2020), hvor det kommer tydelig frem hvordan minoritetsspråklige elever oppfører seg annerledes når de er i ordinære klasser og i introduksjonsklasser. Studien til Mathiesen (2020), viser at elevene er utadvendte, selvsikre og sosiale når de er blant elever som også er minoritetsspråklige. Dette forklares med trygghets- og tilhørighetsfølelsen de kjenner på blant elever i samme situasjon.

*“Jentene jeg henger med er fra forskjellige land: Eritrea, Syria og Kurdistan. Det er ikke så viktig hvor vi kommer fra. Det viktigste er at det er godt å være sammen.*

*“Etter at vi blir ferdig med timene er vi sammen på biblioteket frem til kl. 16:00.”*

*(Informant 1)*

Man ser tydelig at det er informantene som ikke har bodd lenge i Norge, ikke har barn eller er vesentlig eldre enn medelevene i klassen, som bruker mest mestringsstrategier. Dette kan forklares ved hjelp av mangelen på gode språkkunnskaper, som gjør at de ikke er i stand til å ha en sosial prat med rom for å starte korte samtaler og tulle. Aldersforskjellen gjør at de eldste informantene ikke deler samme interesser som medelevene, og kan slite med å forstå ungdomsspråket. En livsstil, som det å være gift/skilt og ha barn, skiller seg mye fra livsstilen til en typisk ungdom.

Den siste mestringsstrategien som jeg ønsker å diskutere, er noe kun en elev har fortalt om. Informant 8 har bodd i Norge i ca. ti år, bruker ikke hijab, kler seg som alle andre og snakker flytende norsk. Likevel føler hun at hun ikke er som andre ungdommer i hennes alder. Hun mener at typiske ting som ungdommer gjør og er opptatte av er barnslig. Hun har en familie som er godt integrert og har norske venner som de ofte besøker. Likevel synes hun at det er grenser i måten hun skal være på. Hun forteller at hun hadde venner som byttet skole det første året på videregående, og at hun nå ikke orker å se etter nye venner eller være sosial. I stedet bruker hun skolearbeidet som en mestringsstrategi. Dette forteller informanten:

*“Generelt så er alle nordmenn kalde. Du vet hva jeg mener. De er ikke sosiale. Du må gjøre mye for å kunne bli en venn med dem. Jeg hadde to bestevenner i ungdomsskolen, men de flyttet og jeg måtte ofte bruke mye tid på besøk og å ta kontakt. Det gjorde jeg i to år. Nå har jeg blitt lei, og jeg har gitt opp og tenkt at nå skal jeg heller fokusere mye på skole og bli skikkelig skoleflink.” (Informant 8).*

Jeg spør videre om hun har noen venner nå. Informanten forteller følgende:

*“Nei, jeg liker egentlig ikke måten nordmenn er på. Liker ikke måten de snakker på. Utenfor klassen har jeg ikke så mange venner. Jeg er egentlig ikke så mye ute og er ikke så sosial. Men hjemme snakker jeg mye. Jeg trives best med familien min.” (Informant 8)*

Man ser at informanten til slutt forteller at hun ikke anser seg selv som en usosial person, og at hun egentlig ikke ønsker å danne flere vennskap. I stedet velger hun å fokusere mye på skole og gjøre det bra faglig. Dette kan være en av årsakene bak at flere av informantene ikke trives sosialt, at de selv ikke er flinke sosialt og ikke er sosiale, men at de kanskje ikke har tenkt mye over det. Dette kan føre til at informantene skylder på skolesystemet, at nordmenn er usosiale, at de ikke er godt likt og at de ikke blir inkludert fordi de er innvandrere. I noen av tilfellene kan det være at de selv ikke tar et steg for å bli kjent med andre og være sosiale, slik som informant 8 forteller.

Dette gjelder sikkert noen av informantene, men ikke nødvendigvis alle. De fleste innvandrere sliter eller har til en viss grad slitt sosialt. Dette kan skyldes at man ikke føler seg komfortabel nok til å delta i sosiale sammenhenger, språkbarriere, kulturkræsje og mangel på kulturell og sosial kapital. Dette kommer også i tillegg til mistolkninger som følge av kulturforskjeller. Ifølge Dahl og Habert (1986), er kulturforskjellene med på å påvirke kommunikasjon og forståelse og jo større kulturforskjellene er desto større vanskeligheter blir det med på å forstå hverandre. Dahl og Habert (1968), mener at alle mennesker har et kulturfilter som gjør at de kommuniserer og forstår kommunikasjon på en spesifikk måte. Dette skjer ofte ubevisst, og kulturfilteret gjør at vi slipper inn kun det som er akseptabelt i forhold til kulturen vi kommer fra. Dette kan være en av årsakene til at jentene sliter sosialt på skolen, da den kulturelle bakgrunnen er med på å sette rammer og grenser for forståelse og kommunikasjon.

Videre når jeg spør informantene om det er noe spesielt andre elever eller læreren gjør for å inkludere dem, får jeg vite at læreren ber de bytte sitteplass og at lærerne velger aktivt å plassere dem i arbeidsgrupper.

*“Lærerne ber oss bytte sitteplass en gang i måneden. Det er for å få alle til å bli kjent og snakke med alle, men det er ikke alltid enkelt. Jeg ser at flere elever ikke ønsker det. De er skeptiske til oss. Bytting av plass gjør egentlig ikke mye. Vi snakker kun om det faglige og bare når vi er nødt til å samarbeide. Men noen er litt bedre enn andre og kan finne på å snakke litt.” (Informant 4)*

Dette tolker jeg som vanlig skolepraksis i Norge, hvor elevene bytter sitteplass som er med på å skape et bedre klassemiljø og for at alle skal bli kjent og få samarbeide. Dette er noe som alle informantene nevner, til og med de som er veldig godt integrerte og har bodd lenge i Norge. Med det kan vi ikke si at lærerne bruker avvergende tiltak for å redde jentene fra pinlige momenter når de havner alene. Likevel kan man se at det er noe som fungerer til en viss grad. Å bytte sitteplass og å bli plassert i grupper gjør at elevene som ofte er alene og ikke har noen å snakke med, får deltatt i klassen.

Flere av informantene forteller at elevene i klassen, og særlig når de var helt nye i klassen, pleide å spørre dem om morsmålet deres. Hvordan det arabiske språket er og hvor uvant det virket for dem å se noen skrive på et språk som skiller seg vesentlig fra norsk og engelsk. Flere fortalte om at noen av elevene i klassen pleide å spørre om de kunne skrive navnet deres på arabisk, og hvordan noen navn og ord sies og skrives.

Dette tolker jeg som en form for avvergende tiltak fra medelevene sin side. At elevene oppfatter eleven som ny og er klar over den sosiale situasjonen, gjør at de leter etter noe å inkludere den nye eleven med. Siden eleven er helt ny, ukjent og minoritetsspråklig, brukes språket som noe å snakke om og få til en interaksjon på. Elevene tolker den sosiale situasjonen og handler basert på det med avvergende tiltak for å inkludere og redde situasjonen.

Avvergende tiltak utøves av noen elever i klassen. Dette kommer tydelig frem når jentene blir spurt om de føler seg inkludert av andre i klassen. Dette er noe som flere jenter har sagt:

*“Noen prøver å invitere meg til prat eller aktiviteter i klassen, men ikke helt, de spør for eksempel om hvordan navnet deres skrives på arabisk og lignende.” (Informant, 2)*

Å ha et positivt forhold til en lærer kan være et viktig middel for å oppleve tilhørighet, aksept og anerkjennelse. Dette er særlig viktig i kulturelle mangfoldige klasserom (Strand, 2023).

De fleste jentene nevner at lærerne gjør en god jobb, og at de alltid sørger for at alle er inkludert i klassen. Noen av jentene nevner at de foretrekker unge lærere, da de synes at de gjør en bedre jobb når det gjelder undervisningen. Jentene forteller at unge lærere har en lettere tendens til å bygge tillit og trygghet, i tillegg til at unge lærere oppmuntrer elevene til å spørre og delta aktivt i timene. Betydningen av lærerrollen er stor og det ser ut til at elevene er klar over det, særlig de unge. Noen av informantene forteller om at det å møte opp til timene hvor de har en snill, inkluderende og forståelsesfull lærer gjør at de kjenner på tryggheten og føler seg mer motivert til å lære eller gjøre det bra faglig.

Et interessant funn som en del av jentene kom med under intervjuet, er at de ofte mener at unge lærere som kommer fra andre byer og gjerne større byer, ofte er snillere, hyggeligere og generelt gjør en bedre jobb.

*“Andre lærere er ok, sånn passe. Lærere som kommer fra store byer, er mye snillere og hjelpsomme. Men de som kommer fra samme by, er strenge. De er både strenge og litt rasistiske synes jeg. En del lærere tror at jeg spør fordi jeg er dum, mens unge lærere belønner deg for svaret. De skjønner hvorfor du spør og svarer deg på spørsmålet. Du kan få ros for svaret ditt. Det gjør ikke andre lærere. Du får poeng for å spørre. Det gjør at man tør å spørre og liker timene mer.” (Informant 13).*

Det er klart at lærerne har en essensiell rolle i klassen og er med på å forme den sosiale situasjonen i klassen. Jentene forteller at lærerne som er hyggelige, inkluderende og oppmuntrende, oppleves som viktige støttepersoner i skolehverdagen. Dette samsvarer godt med det Bakken (2022), hevder om lærerens rolle i hverdagen til minoritetsspråklige elever. Bakken (2022), mener at det er ulike faktorer som spiller for at elevene skal lykkes på skolen, enn av de aller viktigste faktorene er lærere. I en studie konkluderer Bakken (2022), med at lærerne som bidro til å skape gode og trygge relasjoner til elevene - var med på å gi god støtte og hjelp. Dette kommer også i tillegg til at lærere hadde tydelige krav og forventningene til elevene. Elevene som klarte å danne gode relasjoner til lærerne, havnet i en positiv sirkel av motivasjon og engasjement. Lærestilen som spilte en sentral rolle her har en kombinasjon av

støtte, komplimenter som gir tro på en selv, trygghet og klare forventninger. Det fellestrekket som elevene forteller i denne studien, er det positive elevsynet lærere hadde. I tillegg til det kommer elevenes følelse for tilhørighet og trygghet på skolen i klassen. Klassens miljø og følelsen av fellesskap har stor betydning for elevenes fremgang. Dette er noe som Bakken (2022), er også inne på.

Jentene blir videre spurt om hva lærerne gjør for at de skal inkluderes og integreres i klassen og hva kunne ellers ha blitt gjort annerledes. Et svar som gjentar seg veldig ofte er at lærerne gjør alt de kan gjøre. De inkluderer de i gruppearbeid, bytter sitteplass og snakker høyt og tydelig om at alle i klassen skal kommunisere godt med hverandre. Ei jente forteller at lærerne gjør alt de kan, men at de har ingen kontroll over hva elevene velger å gjøre. Hun forteller også om at hun og andre minoritetsspråklige elever kan se at norske elever ikke liker å snakke med dem.

*“En av lærerne har merket at vi er på en måte adskilte og sitter i grupper til og med i friminuttene. Lærerne reagerte på det og tok det opp i klassen. Hun ba alle om å snakke med alle og hun sa at det er ingen grunn til at utlendinger skal snakke kun med utlendinger og nordmenn skal snakke med nordmenn. Men hva mer skal hun gjøre?” (Informant 4).*

En annen elev mente at lærerne gjør kanskje ikke nok, da alt de gjør er å fordele de i grupper uten å følge aktivt med på hvordan kommunikasjonen foregår.

*“Lærerne prøver for eksempel å få oss i grupper eller gruppearbeid, men det er alt. De fordeler oss og så er det ferdig, ingen som gjør innsats for å se på hvem som virkelig snakker sammen. Noen ganger føler jeg at elevene ikke vil det også, de orker bare ikke å starte samtaler med oss eller inkludere oss.” (Informant 13)*

En annen informant forteller følgende:

*“Flere lærere bryr seg ikke om å kommunisere og spørre. De antar at det de ser er det som er riktig. Det er flere ganger at jeg er på pc-en for å oversette et ord, men jeg får en anmerkning og når jeg sier det til læreren så sier læreren ok, men jeg kan ikke fjerne anmerkningen nå, vi lar den stå. Si ifra neste gang.” (Informant 10).*

Når man sammenligner svarene fra jentene ser man at de fleste mener at lærerne gjør en god jobb og at svarene havner under to kategorier. Enten at lærerne gjør nok eller ikke nok. Det

kommer likevel tydelig frem at lærerne har en sentral rolle i elevenes trivsel i klassen og hvor bra de gjør det faglig. Flere av elevene som ikke er selvsikre på språket, opplever at de er mer selvsikre og tør å delta muntlig i tilværelsen av støttende lærere. Å virke opptatt med mobilen og se etter elever fra minoritetsspråklig bakgrunn er blant mestringsstrategiene som jentene bruker for å redde pinlige sosiale situasjoner som friminuttene. Inkludering og deltakelse i sosiale sammenhenger i klassen oppfattes forskjellig av elevene og informantene har ulike meninger om det. Noen mener at norske elever ikke ønsker å ha kontakt med dem og at de ikke er inkluderende. Ulike faktorer som aldersforskjell, livsstil forskjell som det å være mor eller gift, manglende språkkunnskaper og bakgrunnen er blant årsakene til hvorfor interaksjon ikke oppstår eller blir tvunget. Synlig stigma som det å være minoritetsspråklig eller ikke kunne bra norsk, er med på å definere sosiale situasjoner og dermed bidrar det til ingen eller tvunget interaksjon.

#### 4.4 Russetiden

Blant de mest sentrale temaene som kom frem under intervjuene, er russetiden. Det er et tema som kom frem under intervjuene uten at jeg trodde på forhånd at det skulle være et sentralt tema. Flere av jentene forteller om hvor ekskluderende denne tiden er, og hvor lite inkludert de føler seg. Dette er ikke noe nytt eller overraskende, da russetiden er tid for grupperinger, sosial utstøting og ekskludering. Dette er et sentralt tema som blir stadig diskutert når russetiden nærmer seg. Ekskludering blant elevene og russegruppene skjer ofte i denne tiden uavhengig av bakgrunn, og sosial status. Et press om russeklær, å være en del av den populære gruppa og å være den kuleste er blant kravene til å gjennomgå en vellykket russetid (TV2, 2018).

Gruppetilhørighet er et viktig begrep når man skal omtale russetiden og russefeiringen (Strand, 2022). I russetiden danner flere ungdommer russegrupper hvor de feirer hele russetiden sammen. Dette kan være svært krevende og utfordrende for elevene som ikke har en gruppe å tilhøre eller ikke får lov til å være med på en gruppe (Strand, 2022)

Flere av jentene som ble intervjuet gikk i siste året på videregående skolen og nevnte mye om russetiden, og det å være russ. Dette er så klart et stort og viktig tema i jentenes skolehverdag. I tillegg til at russetiden er noe de fleste ungdommene ser frem til fra første året på

videregående. Under samtalene med jentene ble det tydelig at det er mye ekskludering som skjer på bakgrunn av russetiden. Jentene forteller at de opplever å ikke inkluderes på russeaktiviteter, innkjøp av russeklær og planlegging av feiringen. En av informantene forteller at det er bestemte elever som er representanter for russeplanleggingen, og at det er de som aktivt velger å ikke inkludere de minoritetsspråklige jentene. Dette forklarer en av informantene slik:

*“Jeg misliker russetiden, fordi det er flere grupper som skiller seg fra hverandre. De bestemmer over alle, men bryr seg ikke om utlendingene. I russetiden er det en gruppe elever som bestemmer hvem som har på seg hva og alt. Det er lite kommunikasjon mellom gruppene, noe som gjør at man ikke blir involvert og at de bryr seg lite om andre altså utlendinger, de bryr seg bare om seg selv.” (Informant 10)*

Når informanten blir videre spurt om hvilke grupper hun refererer til, forteller hun at det er de etniske norske og minoritetsspråklige gruppene. Hun og resten av informantene som forteller om russetiden sier at russefeiringen er delt i to grupper. At etniske norske elever holder seg for seg selv og planlegger feiringen sammen, og at alle elevene med minoritetsspråklig bakgrunn er for seg selv og ikke blir invitert eller inkludert i planleggingen.

At jentene opplever ekskludering i russetiden, kan tolkes på to måter. Jentene blir sett på som annerledes og blir behandlet basert på hvordan de blir forstått, og tolket av medelevene sammen med omgivelsene på skolen. At jentene er annerledes og skiller seg ut, gjør at deres stigma blir sett og spiller en viktig rolle i manglende inkludering og interaksjon. Jentene blir stigmatisert på grunn av annerledesheten som kommer frem i form av etnisitet, språk og religion. Dette fører til mindre interaksjon mellom jentene og medelevene, som igjen fører til ekskludering.

Jeg ser på jentenes stigma som en snøball som vokser opp med tiden og fører til mindre interaksjon, muligheter og inkludering. I det første møte med elevene i klassen søker medelever etter likheter i jentene. Dersom likhetene ikke er til stede og jentene bærer på egenskaper som gjør at de skiller seg ut fra resten, vil de bli behandlet basert på disse egenskapene som kan virke stigmatiserende. Dette vil resultere i at jentene har for lite kontakt med etniske norske elever. I vårt eksempel er det på grunn av etnisitet, språk og religion. Dette fortsetter videre og elevene behandler jentene basert på stigma når det gjelder



russefeiringen og planlegging. I de eksemplene hvor jentene forklarte at det er en russegruppe som bestemmer alt og at det er denne gruppa som ekskluderer jentene, så tolker jeg det som et naturlig resultat av manglende interaksjon på grunn av stigma. Stigmaet jentene ble stemplet med, førte til at russegruppen ikke ønsket å inkludere dem, da de ikke fulgte kravene for sosial aksept og mistet dermed sjansen for deltakelse. Jeg ser på det som at det ikke har vært et eksplisitt ønske om å ikke inkludere jentene, da planleggingen av russetiden skjer uten at man tenker særlig på andre grupper eller at innvandrerjenter har større behov for inkludering og oppmerksomhet. Siden jentene ikke var inkludert fra før, blir det naturlig at de ikke blir inkludert i russetiden. Dette må også være tilfelle for etniske norske elever som opplever å ikke bli inkludert i russetiden. Russetiden er en tid hvor elever inkluderes og inviteres basert på hvordan de blir oppfattet på skolen, i tillegg til hvor kul eller populær de er. Dermed så kan man tenke seg at det er ingen som aktivt velger å ikke inkludere jentene, men at det er en naturlig fortsettelse av sosiale rangeringer og forhold på skolen.

Goffman (1963), tar i bruk begrepet for å sikte til personer som stemples som avvikere av omgivelsene rundt. Han legger vekt på at stigma ikke kun påvirker hvordan personen blir sett på eller oppfattet, men også hvordan dette stigma påvirker den sosiale interaksjonen i den sosiale settingen. Når en person har et stigma, vil det føre til at omgivelsene rundt oppfatter det og vil kommunisere ulikt enn hva de ellers ville ha gjort dersom stigma ikke fantes.

Sosiale spenninger er en vanlig reaksjon på stigma fra personer som oppfatter annerledesheten. Goffman (1963), mener også at stigma og stigmatisering er ikke noe som er begrenset til noen samfunnsgrupper eller mennesker. Men at stigmatisering er noe som absolutt alle kan oppleve på en eller annen tidspunkt, eller gjennom hele livet dersom man har et varig stigma. Grunnen til det er at stigmaet er avhengig av omgivelsenes reaksjoner og oppfatninger. Dersom man er annerledes enn alle andre, men får ingen reaksjoner på denne annerledesheten - så vil ikke stigmatisering oppstå. Stigmatisering kan oppleves av alle så lenge omgivelsene rundt bekrefter denne annerledesheten og reagerer på det. Dermed definerer Goffman (2009), stigma som en sosial prosess mellom mennesker av ulikhet.

En annen tolkning kan være alkoholrelatert. Det å drikke alkohol er noe som ikke er akseptert i mange ikke-vestlige kulturer og i dette tilfellet hos muslimene. Informantene som forteller om russetiden er muslimer og ikke-vestlige, enten at de bærer hijab som er et symbol for

religionen de praktiserer eller at de har en annen livsstil som viser at de ikke drikker alkohol. Dette vil elevene reagere på og tolke i form av at elevene kanskje ikke ønsker å delta i russefeiringen da det innebærer ofte et høyt alkoholinntak. Dette trenger ikke å bli negativt tolket som de fleste informantene uttrykker, da det kan være at medelevene ikke inkluderer dem av respekt og hensyn. At de viser respekt og hensyn til deres religion og kulturelle normer, gjør at de velger å ikke inkludere dem. Dette kommer tydelig i det den ene informanten forteller:

*“Jeg blir alltid spurt om hvorfor jeg ikke drikker alkohol. Noen ganger så kan noen finne på å si setninger som “bare drikk litt, ingen ser deg”, eller “en slurk skader ikke, vi kommer ikke til å si det til noen”. Men når jeg sier at jeg ikke kan på grunn av religion så virker de litt frustrerte.” (Informant 6).*

Flere av informantene forteller at de opplever eller har opplevd et press om å drikke alkohol. Noen forteller at det gikk fint og at venner begynner å forstå det eller godta det, andre forteller at det har resultert i at de har sluttet å bli invitert til fester og sosiale sammenkomster som innebærer drikking. Dette samsvarer med funnene til Bojovic et al. (2022). Funnene deres viser at alkohol har en stor betydning i opplevelsene til unge voksne med innvandrerbakgrunn. Funnene viser at det oppstår et krysspress når det gjelder alkoholhåndtering og hvilke valg de tar angående det. Unge religiøse kvinner og menn opplever alkohol og deltakelse i fester, som en sentral betingelse for å bli en del av det norske fellesskapet. Dette krysser med deres religiøse normer, verdier og familiens forventninger om avholdenhet.

Akkurat det uttrykker informantene også, men det interessante funnet er at dette er ikke en forventning, eller et oppdaget problem for informantene som ikke kom til Norge som barn. Spørsmål om alkohol og forventninger knyttet til det, blir nevnt kun av de fire informantene som er godt integrerte. Det er kun informantene som man ser på som godt integrerte som forteller om alkohol, og hvilke forventninger andre venner og medelever har til det. Dette er meget spennende da jeg tolker det som om disse informantene har veldig mye på plass, og er et godt stykke på vei til å være fullt integrerte. Men alkoholhåndteringen gjør at jentene blir utsatt for spørsmål som bekrefter at de ikke er fullstendig integrert i fellesskapet. Dette forteller den ene informanten:

*“Noen ganger føler jeg meg akkurat som alle andre i klassen, hundre prosent norsk, men så blir jeg spurt om hvorfor jeg ikke vil drikke eller hvor rart det er at jeg har aldri smakt på alkohol og da blir det litt klein stemning. I sånne momenter forstår jeg at jeg kommer aldri til å bli hundre prosent norsk eller som alle andre.” (Informant 6)*

Sitatet til Informant 6, viser at hun opplever å være utenfor kun når det gjelder spørsmål om alkoholhåndtering. Avholdenheten fra alkohol gjør at informantene blir negativt stemplet av norske medelever. Det ser ut som om i tillegg til språk, klesstil, livsstil og delte interesser spiller alkoholen en stor betydning i hvor inkludert elevene føler seg. Men dette er kun i sammenheng med russetiden med høyt fokus på alkoholinntaket. Det er også med på å bestemme interaksjonen videre i slike sosiale sammenhenger. Dette samsvarer en del også med det som Bærndt og Kolind (2021), konkluderer med som er at ruskulturen er ekskluderende for unge muslimske kvinner, og den så ut til å øke ekskludering basert på etnisitet og religion - uavhengig av deltakerne drakk alkohol eller avsto.

Til slutt må man også tenke på at russetiden er en tid som er preget av ekskludering og gruppedannelse. Dette er noe som har lenge blitt diskutert og har ført til at elevene har begynt selv å planlegge rutiner for inkludering av alle. Russetiden er tid hvor man diskuterer tilhørighet, utenforskap og inkludering (Ljøkjell, 2015). Et siste viktig punkt som man ikke bør glemme, er at økonomiske forskjeller og sosioøkonomisk bakgrunn spiller en sentral rolle i valgene elevene tar når det gjelder russefeiring. En av informantene forteller at hun gjerne ønsker å feire russetiden, men at hun mener at det kan bli for dyrt. Dette har ført til at hun og en gruppe minoritetspråklige venner har bestemt seg for å heller spare pengene og feire russetiden med en utenlandsreise. De mener at det vil bli mindre dyrt.

*“Vi synes at det er ganske dyrt, det er mye penger som blir brukt på russeklær og feiringen. Siden vi ikke blir inkludert så har vi bestemt oss for at det er mye bedre å bruke pengene på en reise, det sparer vi penger til nå og planlegger å reise etter skole avslutningen.” (Informant 13)*

Dette kan også bli tolket som en mestringsstrategi som informantene bruker når de opplever ekskludering, og sosial utstøting. At de planlegger å reise kan gjøre at informantene føler seg mye bedre, og har på en eller annen måte fått opplevd noe, dette kan også brukes som et godt svar når de blir spurt om hvorfor de ikke har kjøpt russeklær. På denne måten viser de at de skal feire russetiden, men på deres måte og vil skjule ekskluderingen.

En annen mestringsstrategi som noen av informantene snakker om er å gjøre det bra faglig i tiden russefeiringen foregår. Russefeiring, fester og økt alkoholforbruk under russetiden, kan ha store påvirkninger på elevenes faglige resultater og utvikling (Strand, 2022). At elevene som feirer russetiden kan komme til skolen som mindre opplagt og ha mindre motivasjon til faglig prestasjon, er noe som informantene legger merke til og nevner. Dermed så benytter noen av jentene denne perioden til å være ekstra engasjerte eller flinke i klassen, slik at de oppnår bedre oppmerksomhet fra lærere og oppnå bedre faglige resultater. Dette er noe jeg tolker som en mestringsstrategi som gjør at jentene har noe å vise eller tjene på, når det gjelder å gå glipp av russetiden.

Dette kommer i tillegg til de ulike faktorene som ble nevnt tidligere som er med på å skape mindre interaksjon som alder, livsstil, det å ha barn og det å være usosial eller uinteressert i russetiden. En av informantene forteller at hun er for eksempel for gammel til å være russ, en annen forteller at hun har sin måte å være russ på med en del begrensinger.

*“Jeg skal ikke bli russ fordi det handler om drikking og ting som motstrider med våre verdier og normer, så jeg har bestemt meg for å ikke være med.”* (Informant 6).

Man ser at det er ulike meninger og praksiser rundt russetiden, og at det egentlig ikke bare er om å bli ekskludert på grunn av avvik. I noen av tilfellene handler om at informantene ikke ønsker å være som russ og dermed så legger de ingen merke til at de ikke blir inkludert.

*“Jeg har ikke lyst til å være russ, siden jeg er for gammel til det. Det passer ikke meg, jeg er en mor.”* (Informant 4)

*“Jeg kommer ikke til å bli russ, jeg føler at det er litt flaut siden jeg er ikke en ungdom.”* (Informant 1)

I andre tilfeller handler det om at noen av informantene deltar, men på sin egen tilpasset måte med begrensinger og grenser for hvordan feiringen gjennomføres.

*“Ja, jeg kommer til å bli russ, men skal ikke være med på russeleker. Det handler jo bare om drikking og litt pinlige ting som ikke passer oss.”* (Informant 8)

*“Ja, jeg skal bli russ, men jeg skal ikke gjøre alt. Jeg skal bare kjøpe russeklær og bestille russekort, men skal selvfølgelig ikke drikke og heller ikke delta i russeleker.”*  
(Informant 7).

Alkohol-kulturen har en stor betydning for ungdommens sosiale liv i Norge. Alkohol har en stor betydning for vennerelasjoner og det sosiale livet for ungdommene (Kjeldsen, 2020). Ifølge Kjeldsen (2020) kan alkoholforbruk være avgjørende for hvor godt ungdommene lykkes med å danne seg vennerelasjoner. Men dette er ikke tilfelle for innvandrerungdom, da de opplever motsatt utfall. For norske ungdommer betyr alkoholforbruk et bedre sosialt liv og venneforhold, mens for muslimske innvandrere ungdom betyr alkoholforbruk mindre venner og dårlige relasjoner. Dette er fordi alkohol er negativt stemplet i den islamske religionen, og blir dermed negativt assosiert dersom en muslimsk ungdom drikker alkohol. Dette stemmer godt med resultatene fra mine informanter, da de fleste omtaler alkohol, og russeleker som en negativ og upasselig greie.

En siste punkt som jeg ønsker å diskutere her er at de fleste jentene forteller om at de har deres egen sosiale gruppe å være med, uavhengig av russetiden. De velger å henge sammen i friminuttet, fritimer og lesetimer da de forstår hverandre og deler lik bakgrunn som gir dem en trygghet. Dette er noe som samsvarer med Ronning & Starrin (2009), sine resultater som viser at muslimske ungdommer i Norge velger ofte å trekke mot sin egen etnisk gruppe. Dette gjelder både for yngre og i en senere alder. Dette kan skyldes alkohol- og festkulturen i Norge, samtidig som det kan skyldes den lave sosiale kapitalen de tilegner seg i norsk samfunn, og den høye sosiale kapitalen de utvikler seg innenfor etniske grupper grunnet sosialisering med hverandre.

## 4.5 Hijabbruk og religiøs identitet

Et interessant tema som har dukket opp under intervjuene er bruk av hijab, og hvilke reaksjoner jentene får basert på det. Dette er et tema som ikke har vært planlagt å intervjues om, men som jeg fort la merke til at informantene nevner hijab og hvordan de påvirkes og behandles basert på det. Dermed så benyttet jeg meg av muligheten og kom med følge spørsmål basert på det jentene nevnte. Etter at jeg la merke til hvor mye jentene, nevner hijab bestemte jeg meg for å spørre mer om det. Noe interessant som har dukket opp under dette

tema, er at flere jenter som ikke bruker hijab nevnte hijabbruken likevel og fortalte om hvor mye spørsmål de får om det. Dette er noe jeg kommer til å belyse bedre i dette kapittelet. Hvilken tro informantene har og hvilken religion de tilhører er ikke noe som de ble spurt om under intervjuene, likevel nevner alle informantene hvor viktig dette tema er, og hvor mye den blir diskutert og tatt opp daglig på skolen og i klassen.

Å bruke hijab er et dekkende hodeplagg og er et symbol og kjennetegn på religionen en kvinne tror på. Hijabbruk er noe som er påbudt i Islam og som er nevnt i den hellige boka Koranen. Likevel er det mange muslimer over alt i verden og særlig i Midtøsten, som velger å ikke bruke hijab og anser det som et frivillig valg. Grunnet det har ideene om hijab blitt blandet, og man er ofte usikker på om det er frivillig eller en påbudt ting å bruke (Gulay, 2016). Dette har ført til blandede og ulike meninger og syn på hijab. Grunnet ulike meninger og praksiser om hijab, har hijab blitt sett på og assosiert med kultur og kulturelle normer og roller. Hvilken kultur familien tilhører vil påvirke valget kvinnene tar om å bruke eller ikke bruke hijab. Dette har også ført til at hijab blir mye diskutert, og det rettes ofte flere spørsmål til kvinner og jenter som bruker hijab. Spørsmålet er ofte om dette er et frivillig eller tvunget valg (Gulay, 2016).

I dagens samfunn og særlig i vesten har hijab bruk blitt mye diskutert og omtalt. Siden hijabbruken avviker med kulturelle normer og klesstil i vesten, er hijab negativt stemplet (Gulay, 2016). Det er også ulike syn på kvinner som bruker hijab. I de fleste tilfeller blir hijab sett på som undertrykkelse og som noen kvinner, og særlig unge jenter er tvunget til å bruke av menn i familien. Synnes (2021), konkluderer i egen studie av hijabbruk i Norge at det er tre begrunnelser for hvorfor flere unge med minoritetsbakgrunn velger å bruke hijab. Disse tre begrunnelsene er religiøs overbevisning, moralske verdier og kulturelle tradisjoner. Synnes (2021) presiserer at disse tre begrunnelsene kan overlape med hverandre. Dette kommer i tillegg til at disse begrunnelsene trenger ikke være en reproduksjon av foreldrenes religiøsitet, og at de er en form for religiøs individualisering (Synnes, 2021). Dette er noe som samsvarer godt med svarene fra informantene som diskuterte hijab bruk og årsakene bak det. Under intervjuene ble hijab mye nevnt i tillegg til religion og religiøse praksiser.

*“Jeg vet ikke helt, jeg tror de i klassen misliker meg på grunn av mellom navnet mitt som viser at jeg er muslim. Det er ingenting ved meg som gjør at de kan vite hvilken religion jeg tror på bortsett fra mellomnavnet mitt. Navnet mitt viser at jeg er ikke norsk og er muslim.” (Informant 2)*

Her ser man at religion spiller en viktig rolle i defineringen av hvem man er og hvilken sosial identitet man får. Selv om informantene nevner at det er ingenting ved henne som viser hvilken religion hun tror på, likevel føler hun at hun ikke er likt av elevene i klassen og begrunner det med navnet hennes som er et typisk muslimsk navn.

Videre forteller en annen informant om hvordan det å bruke hijab gjør at hun blir ofte spurt om det, og hun antar at det er på grunn av hijab hun ikke blir inkludert i klassen.

*“Hvis man er muslim og bruker hijab så er det store utfordringer med det. Utfordringer kommer fra både gutter og jenter, det er vanskelig, folk liker ikke at du er muslim fordi du skiller deg ut.” (Informant 2).*

Informantene belyser hvor mye påvirkning religion har på den sosiale identiteten, og hvordan den kan begrense muligheter i inkludering og integrering. Hun spesifiserer at begrensningene kommer ikke fra et bestemt kjønn, men at man kan bli ekskludert og ikke likt fra begge kjønnene. Videre sier hun klart og tydelig at det å være muslim, ikke er godt likt fordi det er slik man skiller seg ut. Man er ikke en del av resten. Ifølge Strabac et al. (2013), er holdningen mot muslimske innvandrere ofte diskutert og omtalt i nyhetene, og debatten grunnet flere forskjellige faktorer. Årsakene bak de negative holdningene og ytringene er komplekse og er relatert til økte innvandrertall fra ikke-vestlige land, terrorangrep i vesten av ikke-vestlige, kriger i Irak og Afghanistan og debatter om kjønnsroller. Strabac et al. (2013), mener at de negative holdningene mot muslimske kvinner kan skilles flere årsaker. At de er innvandrere, raseforskjeller, fordi de er kvinner, er muslimer eller fordi de kler seg tradisjonelt altså med hijab eller en dekkende klesstil. I Strabac et al. (2013), sin studie hvor det sammenlignes mellom holdningene mellom innvandrere med og uten hijab, kommer det tydelig frem at muslimske kvinner med hijab får noe mindre positivt syn sammenlignet med den kristne innvandreren, og den muslimske innvandreren som ikke bruker hijab. Dette samsvarer en del med våre informanter. Da alle informantene er muslimske jenter, men ikke alle brukte hijab. Når man sammenligner svarene med informantene som bruker og ikke bruker hijab ser man en tydelig forskjell. Informantene med hijab uttrykker at de har opplevd en del ekskludering, sosial utstøting i klassen og mindre interaksjon sammenlignet med alle informantene som ikke bruker hijab. Dette er uansett sosial bakgrunn og status.

Dette kan også tolkes ved hjelp av Goffman sitt syn på stigma og religion. Denne formen for stigma er den tredje av tre stigma former, og det er stigma som er basert på religion og rase.

Jentene er klare over eget stigma og dette vises godt i måten de forteller om seg selv på og reaksjoner de får fra omgivelsene. Dette er noe som Goffman (1963), la stor vekt på og mente at stigma spiller en stor rolle i individets selvforståelse og selvoppfatning. En annen informant forklarer at hver gang hun møter en ny person blir hun spurt om hijab, og får nesten lignende spørsmål. Hun forteller om hvor ubehagelig dette er for henne, og om hvor mye hun plages av disse spørsmålene.

*“Den største utfordringen har vært det å måtte alltid forklare seg, hver gang jeg møter på noen blir jeg spurt mye om hijab og det liker jeg ikke. Hver gang en ny person møter meg spør meg om hvorfor jeg bruker det, jeg blir alltid spurt. Jeg får mye rare spørsmål om det og om religion og språk. Det plager meg veldig, særlig når det kommer fra barn da de retter alltid direkte spørsmål, det er flaut.” (Informant 6)*

Noen av jentene uttrykker at det å være en innvandrer tillater at man skal bli stilt spørsmål om utseende, klesstil og religiøse valg. Hijabbruk og den religiøse identiteten er ikke noe som kun jenter som bruker hijab blir spurt om, men også de som ikke gjør det. Dette viser at det å være en innvandrer vekker spørsmål om den religiøse identiteten, da det er noe som man kan ha antakelser om eller at religion blir vanlig å diskutere - fordi man kan anta at en innvandrerjente ikke er kristen.

Det kom tydelig frem at hijabbruk er ikke noe som kun jentene som bruker hijab blir spurt om, men også de som ikke bruker det blir stilt spørsmål hvis nære familiemedlemmer bruker det.

*“Det som er så rart er uansett hvilket valg du tar angående hijabbruk kommer du til å bli spurt om det, og det kommer til å være diskutert. For eksempel så bruker jeg ikke hijab, men mamma og storesøster gjør det, når andre på skolen i klassen ser mamma og storesøsteren min med hijab spør de meg om hvorfor jeg ikke bruker det. Det blir så rart! Men jeg spør ikke andre om hvilken religion de tror på, religion er noe som kun blir diskutert når det gjelder innvandrere.” (Informant 7)*

Sitatet til Informant 7 viser at religion og tro er noe som diskuteres stadig, og at det ofte blir diskutert når det gjelder innvandrere. Men dette er ikke tilfelle når det gjelder nordmenn, og deres religion og tro. Iversen (2012), diskuterer hvorfor norske elever ikke omtaler seg som kristne samtidig som innvandrere skal alltid omtale seg som muslimer eller religionen de tror på. Iversen (2012), presenterer seks mulige forklaringer på hvorfor det er tilfelle. Første



forklaringen er at det er så få kristne i Norge i dag. Andre forklaring skyldes lokale tradisjoner og at det er noe med kristendommen som gjør den til en religion man ikke tørr å identifisere seg med. Den tredje forklaringen er at det er lite kult å være kristen i forhold til ungdommene og unge. Dette kan være med på å besvare spørsmålet til informanten vår, som lurte mye på hvorfor det er slik det er i dag. Den fjerde forklaringen dreier seg om politisk korrekthet, mens den femte forklaringen er pseudo- identitet. Iversen (2012), spesifiserer at minoritets religiøse selvidentifikasjon innebærer ofte å tilkjennegi en tilskrevet identitet, en identitet man blir gitt vanligvis ved fødselen og som man ikke kan stå ansvarlig for. Derimot kommer norske elevers religiøse selvidentifikasjon som ofte innebærer en selvvalgt identitet, til å bli sett på som en ytelse man selv står ansvarlig for. Dette forklarer hvorfor å identifisere seg selv som muslim eller hindu, blir en helt annen sosial handling enn når en majoritetsselever identifiserer seg som kristne. Den siste og sjette forklaringen er hvithetsforklaringen, som hevder at forskjellige typer utseende trigger forskjellige forventninger og om vedkommende er hvit er religionen en privatsak. Er man ikke hvit er det forventet at man skal gjøre rede for religiøs tilhørighet.

Et meget interessant funn er hvor stigmatisering oppstår blant stigmatiserte grupper. En av informantene som ikke bruker hijab og ikke følger kleskoden som gjelder i hennes kultur, forteller om hvordan det påvirker henne negativt. Hun forteller at det har fått henne til å bli ekskludert fra omgivelsene og nærmiljøet hun tilhører. Dette er blant annet venner, slektninger og bekjente. Hun forteller at hun ikke har opplevd stigmatisering eller ekskludering fra lærere og nordmenn, men at det er noe hun opplever fra nærmiljøet. Dette forteller informanten:

*“For min del har det vært vanskelig, jeg fikk alltid beskjed om ikke kle meg på den måten”. Ikke ha på deg det, ikke kle deg sånn. Det er ikke nordmenn som gjør ting komplisert og vanskelig, men det er arabere og kurdere som gjør det. Kulturene er de samme, det er den gammeldagse måten å tenke på som er problemet.” (Informant 9)*

Her ser man tydelig frustrasjonen informanten uttrykker over hvordan hun har blitt stemplet som avviker, fordi hun velger å ikke følge normene og kleskoden som er gjeldende i kulturen hennes familie tilhører. Videre forteller hun om at hun har ingen kontakt med venner av samme etnisitet som henne. Hun har blitt stigmatisert og ekskludert fra de sosiale omgivelsene, og av alle som tilhører samme kultur. Dette viser at informanten opplever et krysspress når hun ikke oppfyller de sosiale kravene som stilles til henne fra nærmeste familie

og miljø. Det er ingen tvil om at krysspress og kulturelle forventninger er noe som påvirker informantens opplevelser, handlinger og beslutninger. Krysspress kan oppstå og oppleves av alle som står overfor motstridende forventninger eller krav fra ulike kilder. Det kan være familie, venner, samfunnet generelt, eller arbeidsplasser og skole. Informanten vår har kulturelle forventninger som er rettet til henne, hvor det forventes av henne å følge verdier, normer og atferdsmønstrene som er akseptert i hennes kultur. Likevel ønsker hun å være et integrert individ i det norske samfunnet, og kjenner på krysspresset hvor hun har vanskeligheter med å balansere de ulike forventningene fra de to kulturene eller samfunnene.

Når en person befinner seg i en krysspress-situasjon med hensyn til kulturelle forventninger, kan det oppstå konflikter og indre spenninger (Neegaard, 1998). For eksempel kan en person som er oppvokst i en konservativ kultur, stå overfor utfordringer når de prøver å tilpasse seg en mer liberal kultur. De kan føle seg splittet mellom å tilfredsstillende forventninger knyttet til familie og å uttrykke sin individuelle identitet.

Krysspress og kulturelle forventninger kan også påvirke menneskers beslutninger og livsvalg. Noen ganger kan personer føle seg tvunget til å velge mellom å følge familiens forventninger eller å forfølge sine egne drømmer og ambisjoner. Dette kan være spesielt utfordrende for de som vokser opp i flerkulturelle samfunn eller som migrerer til et annet land, da de må navigere mellom forskjellige verdenssyn og verdier (Neegaard, 1998).

*“Jeg har ingen venner som er arabere eller kurdere, mine venner er bare norske. Jeg har kun en nabo som er fra Eritrea og hun er jeg ganske god venn med. Vi deler veldig mye og er veldig lik hverandre. Bortsett fra det har jeg ingen kontakt med noen som er arabisk eller kurdisk og det ønsker jeg ikke.” (Informant 9)*

I følge Goffman (1963), kan mye avvik fra de uformelle normene og reglene som klesstil og hverdagslige valg, i det etniske gruppa man hører til føre til stigmatisering i samhandling med medlemmer av egen gruppe. Dette er det som informanten opplever her, siden hun avviker med forventningene til alle som tilhører samme kultur.

Det som er mer interessant her og som Goffman (1963), nevnte under teorien om stigmatisering, er stigmatisering som oppstår og utøves blant stigmatiserte grupper i tillegg til av stigmatiserte individer. Her har informanten blitt stigmatisert fordi hun avviker med de sosiale normene, og forventningene som var satt til henne basert på kultur tilhørighet. Dette

har fått henne til å bli stigmatisert, og ekskludert av allerede stigmatiserte individer som kommer fra samme kultur, men bor i Norge.

At informanten ønsket å bryte med normene som er internalisert av mange i hennes egen etnisk gruppe, ble møtt med negative holdninger. Det at hun ønsket å følge kleskoden i Norge, og ha en livsstil som er tilnærmet den norske livsstilen, resulterte i ekskludering. Hun ble stemplet som avviker, og fikk sanksjoner basert på det i form av stigmatisering og ekskludering.

Dette minner mye om dobbel Tribal Stigma som oppstår hos begge partene. Goffman (1963), refererte til denne formen for stigma som Tribal Stigma som kan tolkes som *stammestigma*. Dette kommer jeg til å referere til som *gruppestigma*. Gruppestigma stigmatiserer medlemmene av noen gruppekategorier alle medlemmene til en annen bare på grunnlag av det medlemskapet alene. Dette er noe som hun opplever fra begge gruppene, hennes etniske og nordmenn. Nordmenn utøver gruppestigma når de kommer i møte med innvandrere fra kulturer som avviker mye fra den norske kulturen. Det samme gjør innvandrere som stammer fra kulturer som er mye annerledes enn den norske kulturen. Gruppestigma innebærer all form for stigma som er basert på etnisitet, rase, nasjon og religion (Goffman, 1963).

Et annet godt eksempel på hvordan gruppe stigma utøves på jentene som velger å bruke hijab er det informanten forteller:

*“Jeg får alltid stygge blikk på grunn av hijaben min. Jeg tror at noen folk tror at vi er dumme, har ikke hår eller er bare terrorister. De klarer ikke å forstå at jeg er akkurat som alle andre, noen jenter velger å farge håret blondt, andre blått og noen svart. Noen går med tatoveringer og piercinger i ansiktet som ser vondt ut, hvorfor er det å dekke håret rart og stygt?”* (Informant 14)

Her ser man at jenter som bruker hijab er klar over eget stigma, og legger merke til hvordan de blir behandlet annerledes på grunn av hodeplagget. Dette er et typisk eksempel på ekskludering basert på gruppetilhørighet.

En informant forteller at tidligere i ungdomsskolen opplevde hun forskjellsbehandling på grunn av hodeplagget, eller kun det å være annerledes på grunn av religion og rase. Hun forteller følgende:

*“Jeg har en ting jeg vil fortelle deg om, første året jeg hadde gym opplevde jeg stygge eller mindre hyggelige og motiverende blikk fra gymlæreren. Jeg tror at han kanskje ikke mente å vise meg det, men det var tydelig at han ikke likte meg. Jeg antar at hijaben, hudfargen og navnet som er årsaken. Han hadde mindre forventninger til meg og jeg fikk ikke høre oppmuntrende ord som alle andre når jeg prøvde mitt beste.” (Informant 6)*

Når jeg spurte noen av informantene om hvordan det går i klassen og hvem de omgås mest med, fikk jeg flere svar som gjorde det tydelig at de ikke er likt på grunn av etnisitet og hvor mye de skiller seg fra nordmenn. Typiske svar er følgende:

*“De snakker ikke til oss, du vet hvordan det er, de liker ikke oss.” (Informant 4)*

*“Du vet hvordan det er å være utlending, de vil ikke sitte med oss eller snakke, de bryr seg ikke og hvis vi snakker arabisk innimellom så tror de at vi baksnakker dem.” (Informant 1)*

*“Jeg hater det når jeg snakker trøndersk eller sier en kort setning og så får jeg svar på bokmål av trøndere! Det er som om de tror at vi ikke forstår dem og at den eneste måten å snakke til oss på er bokmål.” (Informant 13).*

Siste utsagn er et interessant utsagn som forteller mye om enkelte småting som kan oppleves som svært ubehagelige i hverdagen. At informanten mener det er plagsomt å bli svart til på bokmål når hun egentlig mener det vanlige og daglige norsk språket som vi kommuniserer med, er forståelig. Da hun prøver å snakke trøndersk for å gi et inntrykk av at hun er integrert og behersker språket godt, opplever hun det som respektløst og ubehagelig når hun ikke blir forstått av nordmenn og de svarer uten dialekt. Dersom vi hadde spurt en nordmann om hvorfor dette er tilfelle, er et mulig svar at de snakker uten dialekt for å sikre seg at vedkommende forstår dem godt. Et annet svar kan være at om vår informant snakker utydelig trøndersk oppfattes hun som uforståelig, og får dermed svar uten dialekt.

Resten av utsagnene er meget interessante og det som gjør de ekstra spennende, er måten informantene forteller ting på. De forteller ting med en klar forutsetning om at jeg forstår dem og vet hvordan de har det. Dette er noe som jeg synes har gjort det enklere for dem å snakke om uhyggelige momenter og episoder. Når de sier “du vet hvordan det er” og når de bruker “vi” og “de” til å omtale nordmenn og seg selv, betyr det at det er klare skillelinjer mellom

gruppene og på hvordan de ser seg selv mot nordmennene. Dette kan minne litt om Goffman (1959), sine begreper som er de diskrediterte og de normale. Informantene opplever seg selv som medlemmer av en stigmatisert gruppe, og ser på meg som medlem av den samme gruppa.

At informantene snakker til meg på en måte som viser at de er sikre på at jeg skjønner hvordan de har det, betyr at de ser på meg som en stigmatisert person akkurat som dem. Det viser også at de kjenner på tilhørighetsfølelsen hvor vi er i samme båt og deler samme opplevelser. De refererer til seg selv og meg med “vi”, og de refererer seg selv og elever med samme bakgrunn som “vi”, mens når det er snakk om norske elever eller nordmenn er “de” alltid brukt. Dette er noe som samsvarer godt med Mathiesen (2020), sine resultater. Mathiesen (2020), diskuterer reproduseringen av kategoriene “vi” og “de” som står for utlendinger og nordmenn. Mathiesen (2020), diskuterer også hvorfor minoritetsspråklige elever som er flinke i norsk og er godt integrert, velger å referere til seg selv som «utlending». Mathiesen (2020), mener at minoritets elever måler seg selv mot en normativ norskhet, der hvithet og det norske språket er fremtredende. Reproduseringen av «utlending» og «norsk» kategoriene skjer gjennom en sosialiseringssprosess der hudfarge, språk og romslig separasjon er sentrale trekk. Dette kan være blant tilfelle for våre informanter her, i tillegg til den indre tilhørighetsfølelsen de kjenner på av å være sammen med elever i samme situasjon og av å snakke med meg som ikke er norsk. Dette kommer tydelig frem i måten alle informantene snakker til meg på og hvordan de ofte refererer til meg og dem som “vi”.

Når jeg sammenlignet svarene fra jenter som bruker hijab og de som ikke gjør det, var det tydelige forskjeller i hvor enkel eller vanskelig integreringsprosessen de har opplevd. Svarene fra mange av jentene som ikke bruker hijab indikerer at de hadde en enklere integreringsprosess, hvor de ble mer inkludert og akseptert. Jenter med hijab nevner i større grad at de ikke blir inkludert og sliter med interaksjonen. Dette kan også tolkes på en annen måte. At jentene opplevde stigmatisering på grunn av hijab, er en mulig tolkning som jeg tolker som en form for gruppestigma. En annen tolkning kan være den indre forståelsen av eget stigma, og hvordan det påvirker atferd og oppførsel til den som bærer på stigma. Goffman (1963), forklarte at stigmatiserte personer og deres dype forståelse av stigma som ikke er mulig å skjule, kan ha store effekter på hvordan man velger å oppføre seg og hvilket syn man får på seg selv. At man er klar over eget stigma vil bidra til at man unngår sosiale omgivelser og sammenkomster. Tillegg til at man kan ha mindre og begrenset interaksjon med andre for å unngå videre stigmatisering. Dette kan også skje ved at man danner seg stereotypier om de

«normale», eller om personer som stigmatiserer og man vil alltid forutse fremtidig stigmatisering. Dette kan være en av årsakene til hvorfor informantene føler seg stigmatisert eller ekskludert. At de i starten av møte med det norske samfunnet, har lært at de bærer på et synlig stigma for eksempel og at etnisitet eller hijab har ført til at de har oppdaget eget stigma. Dette kan ha bidratt til at de unngår sosiale sammenkomster som å være sammen med andre i friminuttene, å delta på aktiviteter og å feire russetiden. Alle disse tilfellene kan stamme fra at man er klar over eget stigma og vil reflekteres i å unngå interaksjon og sosiale sammenkomster, eller gjennom begrenset og redusert interaksjon. Dette kan også bli sett på som defensive tiltak hvor man sørger for å redde seg selv fra pinlige situasjoner gjennom å ikke delta sosialt.

En siste forklaring på det er at stigmatiserte personer vil ofte ta i bruk eget stigma som en unnskyldning, og vil forsøke å bli sett på som offer for eget stigma. Dette mente Goffman (1963), vil skje når stigmatiserte personer oppdager eget stigma og forstår at de avviker fra det normale. De vil forsøke å benytte seg av eget stigma som en unnskyldning for manglende deltakelse, mindre interaksjon eller dårlige resultater. Når ei jente med hijab oppdager at hijabbruk ikke er positivt stemplet i Vesten, vil hun bruke det som en unnskyldning til hvorfor hun ikke blir invitert til sosiale aktiviteter. Dette er en av flere mulige eksempler, den stigmatiserte vil ofte glemme at det kan være flere komplekse årsaker bak stigmatiseringen.

## 4.6 Dobbel Identitet

Betydningen av sosiale relasjoner for unge i ungdomstiden er meget viktig, vennskap og sosiale forhold spiller en stor rolle i hverdagen til ungdom og identitetsdannelse. Men den er ekstra viktig og kan være ekstra utfordrende for minoritetsspråklige ungdommer med tanke på kulturelle normer, språkvansker og religion. Forhold man har til jevnaldrende er særlig viktig, hvor unge kan støtte hverandre, hjelpe til og påvirke hverandres holdninger og verdier (Bakken et al., 2016). Mine informanter forteller at blant utfordringene de møter på er å finne tilhørighet og danne gode vennskap eller forhold til andre ungdommer.

*Det aller vanskeligste med å være innvandrere, er å ikke ha noen som vet hvordan du akkurat har det. (Informant 6)*

*Den største utfordringer jeg vet om er å måtte alltid forklare ting til folk, det er ingen som du kan være hundre prosent deg selv med. (Informant 11)*

*Jeg savner å være en del av alle, å ha en venn som vet om alt og forstår alt, ikke en venn som du skal forklare alt til. (Informant 7)*

*Å ikke kunne ha noen som du kan dele ting med, og som du kan danne et vennskap til uten å måtte forklare kultur, vaner og hvorfor ting gjøres på en bestemt måte er den største utfordringen. (Informant 5)*

Relasjonen til ungdommer som har samme bakgrunn og er i lik alder, er meget viktig for identiteten, tilhørigheten og trygghetsfølelsen ( Strandbu & Øia, 2010)

Når mine informanter snakker om utfordringer tilknyttet relasjoner og vennskap, handler det rett og slett om å ikke ha en venn fra samme bakgrunn, kultur og tro. Da er dette med på å lette prosessen med dannelse av forhold og utvikling av sosiale ferdigheter. De aller fleste informantene viser at selv om når de har lyktes med å få norske venner, så er det fortsatt et ønske og preferanse om å være sammen med ungdommer fra samme kultur og bakgrunn. Et slikt forhold er med på å fremme trygghet, forståelse og empati (Strandbu & Øia, 2010).

Jentene ble spurt om hvilke utfordringer de har møtt og møter på når det gjelder å være minoritetspråklige i Norge og på skolen. Informantene kommer med flere svar, men mye av disse svarene påpeker hvor vanskelig det er å alltid være ulik og annerledes. Det er noe som informantene forklarer og påpeker at det er noe av det første folk legger merke til, og at det er grunnlaget for videre interaksjon. De blir behandlet basert på hvordan de skiller seg ut. Dette er noe som kommer tydelig frem og uttrykkes av både jentene som ankom Norge som barn og anses som godt integrerte, i tillegg til de som ikke har bodd lenge i Norge. Dette forteller informantene:

*“Det vanskeligste for meg og for mange tror jeg er å ikke skille meg ut, jeg er akkurat som alle andre, men det er ikke sånn jeg blir oppfattet. Det får jeg ikke til uansett hvor flink jeg blir i norsk og hvor mye jeg deltar i det norske samfunnet.” (Informant 12)*

*“Den største utfordringen er å være som alle, lik alle. Jeg tror uansett hvor mye vi prøver å være norske så kommer vi aldri til å bli behandlet som norske. Akkurat som om nordmenn skal prøve å bli arabere så kommer de aldri til å bli det.” (Informant 14)*

Utsagnene fra informantene forteller hvordan de oppfatter seg selv og omgivelsene rundt. Informantene oppfatter seg selv som synlige minoriteter, der uansett hvor mye innsats informantene legger i, så er de klare over at de ikke kommer til å være like de fleste andre. Dette er fordi de har et utseende som avslører at de ikke er etniske norske.

Et interessant funn her er at de fire informantene som kom til Norge i en ung alder og startet på barneskolen, viste at de har det mye bedre, sammenlignet med andre elever som startet rett på ungdoms- eller videregående skole. Disse informantene kan vi omtale som synlige minoriteter, da det er slik de oppfatter seg selv. De forteller at de har med seg venner fra barneskolen og noen fra ungdomsskolen videre over til den videregående skolen. To av de hadde med seg ingen venner til videregående, men de forteller at det var enklere å få seg venner og inkluderes enn de først antok. Disse informantene forteller at de har en livsstil som er omtrent lik den norske livsstilen, hvor de har deltidsjobber ved siden av skolen, liker å gå på ski og har norske venner. Dette forteller den ene informantene når jeg spør om hva hun har gjort for bedre integrering:

*“Jeg tror jeg er både norsk og arabisk.” Jeg kan arabisk, men kan norsk mye bedre. Jeg lever litt langt unna familien min, siden det er ingen videregående skole i byen min. Jeg går på ski og har en deltidsjobb. Likevel kan jeg få rare spørsmål og blikk om hijab og når jeg sier at jeg ikke drikker.” (Informant 7)*

Informanten er klar over at hun blir ikke sett på som lik alle andre, men i hvert fall «litt lik» da hun på en eller annen måte har en livsstil som godkjennes, og aksepteres i det norske samfunnet og blant ungdommene. Hun har tatt bevisste valg om å ha en deltidsjobb, gå på ski, snakke veldig bra norsk og ha norske venner. Dette minner mye om måten Goffman (1963), forklarte hvordan et stigmatisert individ håndterer en livssituasjon hvor målet er å oppnå en sosial aksept.

Siden en stigmatisert person eller en person som er klar over eget stigma ønsker å oppnå sosial aksept, vil det være nødvendig med tiltak som sikrer informanten den aksepten han er ute etter.

Ifølge Goffman (1963), er dette en vanlig reaksjon fra den stigmatiserte i sin situasjon. I visse tilfeller vil det være mulig for en stigmatisert person å gjøre direkte forsøk på det han anser som årsaken til det ufullstendige fellesskapet. Dette kan for eksempel være når en person vet at han/hun ikke er akseptert på grunn av manglende språkkunnskaper og basert på det, vil han



prøve så hardt han får til for å lære seg språket og oppnå gode resultater. Men dette må sees i lys av at manglende språkkunnskaper gjør hverdagskommunikasjon vanskelig uavhengig av stigma og som kan være tilfelle her. Det samme gjelder informantene vår, hun er klar over at det å være innvandrere med religion, rase og etnisitet forskjeller hindrer henne fra full aksept i samfunnet.

Dermed så prøver hun å imitere den norske livsstilen til de fleste ungdommene i hennes alder for å oppnå mest mulig sosial aksept. Goffman (1963), mente også at den stigmatiserte personen kan prøve å indirekte forbedre sin posisjon ved å gjøre store anstrengelser, for å mestre aktiviteter som vil få han ut av den stigmatiserte posisjonen. Dette gjør at hun oppnår en begrenset aksept for omgivelsene som kjenner henne godt og vet hvem hun er. Men denne aksepten er kortvarig, og begrenset da hun får raskt spørsmål som påpeker og begrenser aksepten hun får, så fort stigma hennes blir lagt merke til. Dette må også sees i lys av at man bør skille mellom viljen til å endre eller tilpasse livsstilen og evnen til å gjøre det.

Informantene som kom til Norge som yngre har større muligheter, og evner til å tilpasse livsstilen enn de som ikke kom som barn.

Dette kan også gjelde for informantene som ble stigmatisert fra egen kultur, da hun ønsket å ha en norsk livsstil. Vedkommende ser på det å være en innvandrere og holde på egne kulturelle verdier og normer, er nytteløst og fører kun til mindre integrering. På grunn av det bestemmer hun seg for å imitere den norske kulturen ved å følge kleskoden, verdier og normer. Dette er for å sikre henne adgang til den sosiale aksepten hun er ute etter i det norske samfunnet.

#### **4.7 Å være flerkulturell, hjemme og ute:**

Under samtalen med noen av informantene og særlig hos de yngre, kom det frem at de blir utsatt for krysspress i noen deler av livet. Minoritetsspråklige barn og unge kan veldig ofte stå overfor utfordringer og krysspress når det gjelder å ta valg i livet. Krysspresset kan også oppstå når man flytter på seg og skal tilpasse seg en ny kultur, nytt språk og nye normer (Jørgensen, 2011).

Forventningene som de minoritetsspråklige jentene opplever å møte på fra foreldrene eller familie kan ofte virke utfordrende, da de kan komme i kryss med normene i det norske

samfunnet. Krysspress er også med på å skape en ny identitet eller påvirke identitetsdannelsen hos jentene (Jørgensen, 2011).

Blant utfordringene informantene forteller om er utfordringer med å kombinere to forskjellige kulturer, og hvordan det er å bli møtt med ulike forventninger av ulike grupper. Disse forventningene er rettet mot disse minoritetsspråklige jentene fra det norske samfunnet, som krever at de skal være så lik den norske kulturen som mulig slik at de kan sosialiseres godt og integreres. Videre møter de forventninger fra foreldrene, slektninger og nær familie som har en annen kultur. Forventningene kommer også fra alle som deler samme kultur, uansett om disse jentene kjenner dem eller ikke. Så lenge man blir oppdaget av nærmiljøet og får kjennskap til denne tilhørigheten, vil de ha krav og forventninger. Disse forventningene baserer seg på religion, kulturelle verdier og normer. Disse normene og verdiene kan være både formelle og uformelle, og forventningen vil ofte variere basert på hvilken rolle jentene får tildelt.

Jentene forteller at det å ha to kulturer og ulike forventninger er en tøff og krevende kombinasjon. Hvor de må alltid være i balanse mellom to kulturer, og mellom ulike forventninger. De forteller også om tilhørighetsfølelsen, og hvordan denne endrer seg etter hvert. Når jeg spør informantene om hvordan det er å ha to kulturer og hvordan det påvirker dem får jeg følgende svar:

*“Det er ikke så enkelt, ingenting er det lett og det vanskeligste med det er at det er ingen som er i samme posisjon for å forstå hvordan du har det. Det vanskeligste er at ingen vet hvor vanskelig dette her er.”* (Informant 6)

Informanten forteller om vanskeligheten med å ha en dobbel kultur, og hvor utfordrende det er å være alene i det. Informantene uttrykker flere ganger at de skulle ønske at noen deler samme situasjon som de, slik at de kan snakke om bekymringer, vanskeligheter og utfordringer.

En annen informant forteller meg om hvordan det er å måtte alltid tilpasse seg situasjonen hun befinner seg i og omgivelsene rundt.

*“Det er som å alltid være på vakt. Du er ikke norsk og ikke arabisk. Du er begge deler og skal alltid være den riktige personen i den riktige plassen.”* (Informant 7)

Informanten forteller at man på en eller annen måte lever med to identiteter, eller et dobbelt liv. Man skal alltid tilpasse seg miljøet rundt, og skal passe på å ha riktig oppførsel, og atferd basert på omgivelsene for å oppnå aksept.

Dette er noe som flere av informantene forteller om, de fleste uttrykker at man har en dobbel identitet som kommer frem basert på hvem man omgås med og hvor man befinner seg. Dette kan forstås i lys av Goffman (1963), sine kjente begreper front stage og back stage. Med disse begrepene mente Goffman (1963), at man kan kontrollere uttrykk, informasjon, atferd og oppførsel basert på om man er på eller bak scenen. Scenen blir her sett på den sosiale situasjonen og miljøet man er i. Når vi er på scenen har vi allerede gjort et forarbeid bak scenen, der vi har bestemt oss for hvilken type atferd vi skal vise, hva vi skal si, hvordan vi skal kle oss og hvordan vi fremstår og opptrer. Dette gjør vi for å passe inn i de sosiale omgivelsene vi er en del av, og ønsker å få respekt og aksept fra. Vi kan også opptre på bestemte måter for å oppnå empati og sympati. Frontstage er når jentene er på skolen, med venner og i sosiale sammenhenger som krever at de opprettholder et visst bilde som skal gi dem respekt og aksept.

Backstage er hvor jentene planlegger hvordan de skal kle seg, hvordan de skal opptre og hvilket bilde de ønsker å opprettholde. Backstage trenger også ikke å være kun en plass for hvor individer er alene og planlegger oppførsel, her kan man også være sammen med andre.

Jentene har to forskjellige scener de spiller på. Den norske og den arabiske scenen. Basert på scenene de spiller på utøver de ulike, og forskjellige roller. Rollene er forhåndsbestemt og styrt av scenen.

Måten jentene ønsker å bli sett på baserer seg på den ideelle jeg (Goffman, 1963). Den ideelle jeg er den beste versjonen man ønsker å vise av seg selv og opptre på. Dermed utveksler jentene mellom rollene, og atferden som sikrer at de alltid viser den ideelle jeg basert på hvilke sosiale omgivelser og tilværelsen av andre. Gjennom planlagt atferd og oppførsel som tar plass på front stage prøver vi å oppnå den ideelle jeg. Dette forteller den ene informanten om på denne måten:

*“Når jeg er hjemme snakker jeg arabisk, følger våre muslimske og arabiske verdier gjennom å hjelpe til hjemme, be og bare rett og slett være en arabisk jente. Men når jeg er på skolen da snakker jeg norsk, er sosial, deltar i klassen og snakker om ting som er relevant for alle.” (Informant 6)*

Informanten forteller hvordan hun sørger for å oppnå *den ideelle seg*, gjennom planlagt atferd og oppførsel. En annen informant forteller meg at hun har ulike roller og spiller på ulike scener basert på hvem hun omgås med.

*“Jeg er norsk i klassen, men jeg er arabisk i friminuttet når jeg er med min bestevenn. Vi er på en måte norske og arabiske sammen på vår egen måte. Bestevenninna mi er akkurat som meg, vi er veldig like.”* (Informant 7)

Det Informant 7 forteller om er at hun og bestevenninnen har deres egen måte å kombinere den norske, og den arabiske kulturen på. Hun forteller at de er både norske og arabiske på våre egne måter. Når begge informantene ble intervjuet fortalte begge om hverandre på ganske lik måte, og man kunne se likhetene i deres livsstil. Begge informantene kom til Norge som barn og uttrykte at de har det ganske bra sosialt og faglig. De trives godt med deres rolle i det norske samfunnet, og like godt med deres rolle hjemme. Dette kan skyldes den tillærte habitusen som begge har fått tillært på en lignende måte gjennom barndommen. Begge jentene forteller at de trives på skolen, og i klassen, har norske og innvandrervenner, og har det bra med deres familie. Dette kommer i motsetning til andre informanter som kom til Norge som ungdom eller voksne, og viser at de sliter med å danne vennskap med nordmenn og tilpasse seg miljøet. En annen viktig tanke er at jentene forteller om hvordan foreldrene deres er venner og deler lignende livsstil.

I tillegg til jentenes tillærte habitus som hjelper dem i livet, kommer det tydelig frem at de har en familie som er godt integrert. Det kommer også tydelig frem at foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn har en stor påvirkning på jentenes valg i livet, i tillegg til sjanser og muligheter. Dette samsvarer godt med tidligere forskning som er rettet mot familiens betydning for utviklingen, trivsel og utdanning hos minoritetsspråklige elever (Bakken et al., 2016). Ifølge Bakken et al., (2016) er foreldrenes sosioøkonomiske status viktig for hvilke sjanser, og muligheter minoritetsspråklige elever får. Det er flere essensielle faktorer som inntekt, utdanning, yrker, kulturelle og sosiale ressurser som den sosioøkonomiske statusen måles ut ifra. Det tyder på at familiens sosioøkonomiske status har en avgjørende betydning for elevenes muligheter, til tross for at man befinner seg i et relativt homogent samfunn som det norske samfunnet.

Jentene forteller at de har en støttende familie som er mer åpen for at de tar individuelle valg så lenge det samsvarer med deres verdier og normer. De har foreldre som snakker norsk, og

som liker å feire både norske og arabiske høytider. De har rett og slett foreldre som er mer åpen for å inkludere norske normer, og vaner så lenge de ikke krysser med deres verdier. Dette ser vi tydelig i følgende utsagn:

*“Vi feirer ikke jul, påske og norske høytider. Mamma er ikke så glad i å inkludere eller tillate sånne ting hjemme, vi har et fokus på å kun feire og inkludere arabiske og muslimske vaner. Vi snakker også bare arabisk hjemme.”* (Informant 2)

*“Vi feirer jul fordi det går helt fint og det er noe som man også gjør i hjemlandet, selv om det er en kristen høytid. Vi feirer også Id og Ramadan, men de er selvfølgelig større for oss og viktigere.”* (Informant 6)

Ut ifra begge utsagnene ser man at informantene følger vaner og normer hjemme, og at måten foreldrene tar valg på påvirker barns tillærte normer. Informant 6 snakker om julefeiringen som en helt akseptert norm og refererer til det som noe vanlig i hjemlandet. Dette kommer i motsetning til Informant 2 som forteller at det ikke er akseptert hjemme. Her tolker jeg det som den viktige rollen foreldrenes habitus har og hvor mye det påvirker barnets utvikling av habitus. Det er slik habitus reproduseres gjennom generasjoner (Bourdieu, 2002). For foreldrene som kommer fra et samfunn som er åpen for flere religioner, og praksiser er det helt naturlig og greit å fortsette med det, da det er det som har blitt tillært og sitter i ryggmargen slik habitus gjør.

Hvordan omgivelsene våre påvirker og setter spor i oss kommer frem i vår habitus. Det er på grunn av habitusen vår at vi velger å oppføre oss på bestemte måter i bestemte sosiale omgivelser, og daglige valg vi tar er ofte forbundet med vår habitus. Dette er en av flere mulige forklaringer. Dette vises også veldig godt i hvilke forventninger og krav foreldrene har og setter til jentene.

I analyse- og diskusjonsdelen har jeg presentert og analysert resultater fra intervjuene jeg gjennomførte med mine informanter. Ved hjelp av relevant tidligere forskning og teoretiske rammeverk har jeg analysert resultatene fra ulike vinkler. Jeg har kommet fram til at det er flere faktorer som påvirker jentenes læring og sosialisering på norsk videregående skole. Fra noen vinkler kan man forstå at ikke alle medelever og lærere er inkluderende. Samtidig som fra andre vinkler ser man at det er flere faktorer som jentene mangler, og som er en selvfølge i

hvor godt de kan sosialiseres og trives. Blant disse faktorene er språk, religion og etnisitet, normer, verdier, alder, livsstil og sosioøkonomiske forskjeller.

## 5.0 Avslutning

I denne oppgaven har jeg forsøkt å se nærmere på hvilke faktorer som påvirker sosialisering og læringsprosessen til minoritetsspråklige jenter ved norsk videregående skole. For å belyse dette temaet intervjuet jeg 14 arabisktalende informanter med forskjellige bakgrunn og i alderen fra omtrent 17 år til i midten av 20 årene. Læring, sosialisering, inkludering, identitetsdannelse og familiens rolle er blant de mest sentrale temaene som ble diskutert. Teoretisk har jeg valgt å fokusere på Goffman sine teorier om stigma, stigmatisering, front stage og back stage, i tillegg til Bourdieu sine teorier om habitus og kapital. Problemstillingen min har vært: ***Hvilke erfaringer har minoritetsspråklige jenter med sosiale relasjoner og utdanningen i norsk videregående skole?***

Da problemstillingen er ganske bred og omfattende, valgte jeg å lage et forskningsspørsmål som skal hjelpe meg med å avgrense problemstillingen: ***Hvordan påvirker språkforskjeller, religion, hijabbruk og kulturelle koder jentenes sosialisering?***

Nedenfor presenterer jeg hovedfunn og besvarer forskningsspørsmålet og problemstillingen. Resultatene fra intervjuene viste at jentene har mange erfaringer, som er både like og ulike. Disse erfaringene baserer seg på inkludering i klassen og skolen, og hvilken relasjon jentene dannet til lærerne. De fleste jentene mente at lærerne gjorde en god jobb og at det å ha et godt forhold til læreren, gjorde at de ble mer motivert til å gjøre det bra faglig. I klassen nevnte de fleste jentene at det var for lite interaksjon mellom de og etniske norske medelever. Dette kan da skyldes for dårlige språkkunnskaper, store forskjeller på livsstil, alder, religiøs bakgrunn og for dårlige sosiale ferdigheter. Blant informantene var det flere i midten av tjuårene, som er gift og mødre. Dette i seg selv spiller en stor rolle i hvor enkelt eller vanskelig interaksjonen og kommunikasjonen blir mellom de og andre medelever som er relativt yngre, ikke mødre og har en typisk videregående elev livsstil. Å kunne for lite eller begrenset norsk er også med på å begrense hvilke samtaler man kan delta i. Det er ofte to faser i

språkbeherskelsen, der den første fasen er hvor man behersker språket nok til å kunne delta i enkle hverdagslige samtaler. Den andre fasen er hvor man behersker språket godt nok til at man kan tulle, slå en spøk og forstå ulike begreper, uttrykk og til og med dialekter. De fleste informantene jeg intervjuet kunne ikke nok til å tulle, forstå vitser og delta i dype samtaler. En annen viktig aspekt som bidrar til lite sosial deltakelse og interaksjon, er at flere av informantene og særlig de som har en annerledes livsstil enn medelevene - fortalte om at de har en tendens til å trekke seg fra miljøet i klassen og heller tilbringe tid med andre minoritetsspråklige elever fra andre klasser. Dette er med på å bidra til at jentene i mindre grad får utviklet deres sosiale og kulturelle kapital som er nødvendig i Norge. Det å omgås med andre minoritetsspråklige elever er selvfølgelig også et sosialt samvær. Men det bidrar mindre til å lære seg de kommunikative, og sosiale ferdighetene som trengs for å omgås og trives med norsktalende elever. I tillegg til at det å trekke seg tilbake fra klassen sender et signal til andre medelever om at de ikke er ønsket. Dette er med på å minske interaksjonen.

Dette er litt annerledes når det gjelder informantene som kom til Norge som barn, og startet på barneskolen som den første skolen i Norge. De behersker språket mye bedre, er komfortable med å snakke norsk, har både minoritetsspråklige og norske venner og deltar på sosiale aktiviteter med alle. Grunnen til at disse jentene ikke rapporterer like mye ekskludering kan være deres kulturelle og sosiale kapital, som gjør at de blir mer inkludert. Deres habitus som ble formet siden barneskolen, og som tillater dem å bli ansett som lik resten. Sosioøkonomiske forskjeller har også en del å si, i tillegg til alderen. Alle disse jentene var i «vanlig» videregående alder, de er verken gifte eller har barn noe som bidrar til at de har en livsstil som er lik resten av medelevene. I tillegg til foreldrenes bakgrunn og rolle, forteller disse jentene om at de har foreldre som er godt integrert, har gode relasjoner til andre og er stabile i livet deres. Dette er med på å skape en trygghet for jentene, og samtidig tillate dem å ha sjansen til å leve et normalt liv. Resten av de ugifte jentene eller de med barn, forteller om at de har foreldre som ikke er så godt integrerte, og heller ikke behersker norsk godt nok. Dette er med på å tildele jentene et større ansvar, og dermed en mindre sjanse for å fokusere på seg selv og egne valg. Foreldrenes sosiale og kulturelle kapital spiller en stor rolle for jentenes muligheter, sjanser og valg i livet.

Religiøs identitet og religiøse valg er et tema som spiller en stor rolle i hverdagen til jentene. De fleste jentene forteller om at de blir spurt mye om religion, språk og hijabbruk. Dette gjelder også jentene som ikke bruker hijab, men har nære familiemedlemmer som bruker det.

Jentene som bruker hijab, mener at hijaben kan være med på å hindre sosiale forhold eller interaksjon i noen tilfeller. Det er også en antakelse om at det er på grunn av at hijab er mislikt i Norge. Dette kan være en mulighet, men hijabbruk har fått en større betydning enn det og kan i Europa bli assosiert med terrorisme og radikalisme. En annen tolkning kan være at hijab ikke er det typiske plagget som man går med i Norden, og dermed blir det oppfattet som et stigma som igjen hindrer interaksjon. En siste forklaring er at hijabbruk kan ha mange stereotypier og antakelser rundt seg, noe som gjør at folk har antakelser som ikke stemmer om kvinner med hijab og dermed blir interaksjonen tvunget eller begrenset. Siden hijab ikke er det mest kjente plagget så kan man anta at kvinner som bruker det, ikke kan snakke med menn eller ikke ønsker interaksjon med andre. De fleste informantene forteller om at de har store utfordringer med å kunne finne en balanse mellom egen kultur og den norske kulturen.

De fleste jentene ønsker gjerne å handle fra det ideelle jeg, hvor de strever med å alltid vise den beste siden de har av seg selv. Dette kommer gjennom planlegging der de planlegger hvordan de skal opptre på skolen, sammen med venner og hjemme med familien. Dette er noe som oftest gjelder de unge og ikke gifte, hvor utfordringene virker ikke like store for de som er litt eldre og er mødre. Dette er på grunn av at fokuset deres er mer rettet mot barna og at de skal heller hjelpe barna med å integreres riktig, og kombinere verdier og normer fra begge kulturene. Til slutt ønsker jeg å si at prosessen med å integreres, inkluderes, og det å tilpasse seg en ny kultur, er mer komplisert og komplekst enn det som kan tolkes ut ifra en teori eller et syn. Dette er på grunnlag av at det er mange faktorer som bidrar til påvirkning.

For videre forskning tenker jeg at det hadde vært veldig interessant om man velger å fokusere på kombinasjonen av to ulike kulturer, og hvordan det er med på å forme og påvirke identitetsdannelsen. Det hadde også vært interessant å se om resultatene fra min forskning er like for gutter og jenter, og hvilke utfordringer møter gutter på.



## 6.0 Referanseliste

Andreassen, K. (2008, 10. oktober). *Nye betegnelser om innvandrere*. Statistisk Sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/nye-betegnelser-om-innvandrere>

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (1.utg.). Pax.

Bourdieu, P. (2002). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. De norske Bokklubbene. Oversatt av Annick Prieur

Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen*. (NOVA Rapport 15/03). Oslo Metropolitan University. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/3171>

Bakken, A., Frøyland, L. & Sletten, M. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata - undersøkelsene?* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://utdanningsforskning.no/globalassets/sosiale-forskjeller-i-unges-liv-nova-rapport-3-2016-18-april-.pdf>

Berge, A. (2019) *Inkludering av minoritetsspråklige elever*. (Master oppgave). (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2614451>

Bærndt, M., & Kolind, T. (2021). Drinking and partying among young Muslim women: Exclusion in the context of a normalized youth drinking culture. *International Journal of Drug Policy*. 93. <https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103170>

Bakken, A., Hunndal, A. & Sakshaug, L. (2022) Når minoritet blir majoritet. En kasusstudie av flerspråklighet og språklæring ved en skole med ett stort minoritetsspråk. *Nordand*.17(2), 98-114. <https://doi.org/10.18261/nordand.17.2.3>

Bojovic, T., Studsrød, I. & Enoksen, E. (2022). Åja, drikker du ikke? Jeg trodde du var litt mer norsk. Alkoholens betydning for opplevelse av tilhørighet blant unge voksne med krysskulturell oppvekst i Norge. *Tidsskrift for kjønnsforskning*. 46(3-4), 194-207. <https://doi.org/10.18261/tfk.46.3.7>

Dahl, H. & Habert, K. (1986). *Møte mellom kulturer. Tverrkulturell Kommunikasjon*. Universitetsforlaget.

Gulay, K. (2016, 12. september). *Hva sier Koranen om hijab?* Utrop.

<https://www.utrop.no/nyheter/nytt/18314/>

Grindrud, V. (2018) *Betydningen av etnisk tilhørighet for skolesuksess blant etterkommere av innvandrere*. (Masteroppgave). (University of Oslo).

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/65806/1/oppgavemalWord2010.pdf>

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Anchor Books.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Penguin Books.

Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag AS.

Goffman, E. (2009). *Stigma: Om afvigerens sociale identitet* (2.utg.). Samfunds Litteratur.

Gustavsen, A. (2007) *Sosial kompetanse i et flerkulturelt perspektiv. En sammenlikningsstudie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elevers sosiale kompetanse i norsk ungdomsskole*. (Master oppgave) (Høgskolen i Innlandet).

<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132644>

Jakobsen, C.M. (2002). *Tilhørighetens mange former: unge muslimer i Norge*. (1.utg.) Unipax.

Jortveit, M. (2017). *Inkludering av minoritetsspråklige elever i skolen*. Portal.

Hellum, A., E. (2004). *En skole for alle? Inkludering av flerkulturelle elever i dagens skole*. (Master oppgave). (University of Oslo). <https://www.duo.uio.no/handle/10852/31568>

Halvorsen, E. (2006) Er kunnskapsløftet et løft for minoritetsspråklige elever? *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 90(5). 415-426. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2006-05-07>

Iversen, L. (2012). Når religion blir identitet. *Kirke og kultur*. 117(3). 258-270.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2012-03-06>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. (1.utg.) Ad Notam Gyldendal.

Kaya, S., Høgmo, A. & Fauske, H. (2010). *Integrasjon og mangfold: Utfordringer for sosialarbeideren*. Cappelen Damm Akademisk.

Kjeldsen, H. R. (2020). *Alkohol veien til sosial ekskludering? En kvantitativ studie av sammenhengen mellom alkoholbruk, vennerelasjoner og religiøs tilhørighet blant unge i Oslo*. (Masteroppgave). (OsloMet – storbyuniversitetet) <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/9421>

Ljøkjell, T. (2015). The kids Are All Right! *Rus & Samfunn*. 9(3). 415-426.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1501-5580-2015-03-15>

Mathiesen, T. (2020) Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger. Om reproduksjonen av kategoriene utlending og norsk i skolen. *Nordisk tidskrift for ungdomsforskning*. 1(2), 124-141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>

Neegaard, G. (1998). *Flerkulturell håndbok*. Kommuneforlaget AS, Oslo.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Rønning, R. & Starrin, B. (2009). *Sosial kapital i et velferdsperspektiv-om å forstå og styrke utsatte gruppers sosiale forankring*. Gyldendal Akademisk.

Strandbu, Å. & Øia, T. (2007). *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Cappelen Damm Akademisk.

Strabac, Z., Aalberg, T., & Valenta., M. (2013). Attitudes towards Muslim immigrants: Evidence from Survey Experiments across Four Countries. *Journal of ethnic and migration study*.40(1). 100-118.

<https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.831542>

Sarinc, K. (2015). *Barneoppdragelse i et flerkulturelt perspektiv. Hvordan forstår innvandrermødre sin egen foreldrepraksis og hvilke utfordringer møter de på når det gjelder barneoppdragelse i Norge.* (Masteroppgave). (Høyskolen i Oslo og Akershus).

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/2767/Sarinc.pdf?sequence=2>

Skjelstad, H. (2018) *Sosial kompetanse hos minoritetsspråklige elever.* (Masteroppgave) (Norges Arktiske Universitet). <https://munin.uit.no/handle/10037/13779>

Sohlberg, P. (2020). *Functionalist Construction Work in Social Science: The Lost Heritage.* Routledge.

Sohlberg, P. & Sohlberg, B. M. (2020). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori, forskningsmetod och forskningsetik* (4. Utg). Stockholm: Liber.

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

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

Steinkellner, A. (2022, 7. mars). *Innvandrere og barna deres teller nå over en million.*

Statistisk Sentralbyrå. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre/artikler/innvandrere-og-barna-deres-teller-na-over-en-million>

Strand, G. M. (2022, 8. desember). *Ingen russ skal føle seg utenfor.* Forskning.

<https://forskning.no/mobbing-partner-psykisk-helse/ingen-russ-skal-fole-seg-utenfor/2120961>

Strand, G. M. (2023, 11. april). *Hvordan kan læreren fremme tilhørighet i klasser?*

Universitetet i Stavanger.

[https://www.uis.no/nb/forskning/hvordan-kan-laereren-fremme-tilhorighet-i-flerkulturelle-  
klasser](https://www.uis.no/nb/forskning/hvordan-kan-laereren-fremme-tilhorighet-i-flerkulturelle-klasser)

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (2.utg.)*. Gyldendal Akademisk

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (3.utg.)*. Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk, Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2022, 1. april). *Regelverk for nyankomne barn og asylsøkere*. Udir.

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-  
flyktninger/minoritetsspraklige/regelverk-for-nyankomne-barn-og-elever/#a173415](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige-og-flyktninger/minoritetsspraklige/regelverk-for-nyankomne-barn-og-elever/#a173415)

Utdanningsdirektoratet. (2016, 25. mai) *Begrepsdefinisjoner-minoritetsspråklige*. Udir.

[https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-  
begrepet/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/)

Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mai) *Tilpasset opplæring*. Udir.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

## 6.1 Vedlegg

### Intervjuguide

#### Oppvarming spørsmål:

Kan du fortelle litt om deg selv?

Hva heter du?

Hvor gammel er du?

Hvor langt har du vært i Norge?

Har du alltid bodd her (altså byen)?

Hvem bor du sammen med?

Hvor langt har du gått på denne skolen/klassen?

Hvor startet du først?

#### Læring:

Hvordan synes du at det går i klassen?

Hvordan er det å lære norsk?

Hvordan har det vært?

Utvikling?

Hvordan lærer du best?

Fag du foretrekker best? Hvorfor?

Kan du sammenligne det norske skolesystemet og skolen i hjemlandet?

Hva savner du mer av?

Hva savner du mindre?

Hva er det vanskeligste med å lære norsk?

Hva er den beste delen med å lære norsk?

Hvordan går det med fagene?

Hva som er vanskelig og lett?

Pc kunnskaper?

Hvordan bruker du sosiale medier?

### **Trivsel/sosialt liv:**

Hvordan går det ellers på skolen og klassen?

Føler du deg godt integrert og godt tatt imot? Hvorfor?

Har du et godt forhold til andre medelever i klassen og skolen?

Har noen av forholdene blitt utviklet til vennskap?

Hvordan startet utviklingen?

Hadde du noen gode venner fra hjemlandet?

Har dere fortsatt god kontakt?

Var det vanskelig eller enkelt å bli en del av klassen?

Er det noen grupper eller personer som du har opplevd å bli utestengt av?

Er det noen grupper eller personer som du har opplevd å bli inkludert av?

Hvem omgås du med på skolen?

Hvem omgås du med utenfor skolen?

Føler du at du har nok venner?

Hvilken gruppe tilhører de?

Omgås du med folk som har bodd i Norge i kort tid eller lang tid?

Har du venner fra hjemlandet?

Hva tror du kunne ha blitt gjort annerledes for å føle deg mer inkludert?

Hvilke utfordringer er det med å få venner og gode forhold?

### **Familie/hjem:**

Hvordan synes du at det går hjemme?

Har forholdet ditt til foreldrene, søsken endret seg etter at dere flyttet til Norge?

Har forholdet ditt til dem endret seg etter at du begynte på skolen?

Hvor mye vekt legger dere hjemme på språk, kultur og religion?

Er det noen utfordringer med å kombinere to kulturer?

Opplever du at du må tilpasse deg hele tiden for å finne en balanse mellom egen kultur/forventninger hjemme fra og skolen?

Hva er den største utfordringer du har møtt på når det gjelder å være flerkulturell?

Møter du andre fra samme kultur?

Deltar du/dere på kulturelle, sosiale eller religiøse sammenkomster?

### **Avslutning spørsmål:**

Hvordan går det med været i Norge? Hvilke aktiviteter gjennomfører du?

Er det noe mer du ønsker å legge til?



