

# Nasjonal identitet i samfunnsfagundervisning

*En kvalitativ studie av minoritetsspråklige  
elevers identitetsforståelser i samtaler om  
norskhet*

Sagal Goala



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet  
UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2019



# Nasjonal identitet i samfunnsfagundervisning

En kvalitativ studie av minoritetsspråklige elevers identitetsforståelser i samtaler om norskhet

© Sagal Goala

2019

Nasjonal identitet i samfunnsfagundervisning – en kvalitativ studie av minoritetsspråklige elevers identitetsforståelser i samtaler om norskhet

Sagal Goala

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Copycat, Lysaker

# Sammendrag

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan et utvalg med minoritetsspråklige elever identifiserer seg i samtaler om norskhet. Dette danner et grunnlag for å få bedre forståelse for hvordan samfunnsfagene kan legge gode forutsetninger for en inkluderende norsk nasjonal identitet. De åtte informantene ved denne studien har en utenlandsk bakgrunn fra både vestlige og ikke-vestlige land. Flesteparten av elevene er født og oppvokst et annet sted enn i Norge. Informantene ved denne studien er ungdomsskoleelever på tiende trinn. I denne studien benytter jeg minoritetsspråklig som begrep når jeg referer til elevene i helhet. Til tross for at de betegnes som minoritetsspråklig er dette en mangfoldig elevgruppe. De har forskjellige interesser, botid i Norge og ulik etnisk bakgrunn i tillegg til norsk.

Jeg har benyttet observasjon og kvalitativ intervju som metode for å belyse elevenes identitetsforståelse. Forskningsspørsmålet for dette prosjektet er følgende:

Hvordan konstruerer et utvalg minoritetsspråklige elever sin egen identitet i tre ulike settinger: (1) i helklasseundervisning, (2) i FLEX-id og (3) i intervju. I denne studien observerer jeg elevene i to settinger: (1) i helklasseundervisning og (2) i FLEX-id. Intervju benyttes som en tredje setting der elevene får reflektere over det som ble sagt i de to undervisningssettingene. I intervjuet får elevene også anledning til å diskutere deres identifisering uten klassekamerater tilstede. Intervjuet gir en dypere forståelse for elevenes subjektive forståelser av egen identitet og norskhet.

Identitet utgjør en overordnet teori for denne studien. Jeg har benyttet identitetsteori fra Eriksen, Mead og Goffman. På grunn av at feltet om minoritetsspråkliges identitetskonstruksjon er relativt nytt i samfunnsdidaktikken benytter jeg tidligere forskning om hverdagslige forståelser av norskhet, og minoriteters selvoppfatning og tilhørighetsfølelse. I henhold til nasjonal identitet benytter jeg litteratur om medborgerskap som omhandler hvordan man kan konstruere en nasjonal identitet gjennom deliberasjon.

I analysen har de fleste av informantene til felles en etnisk forståelse av identitet og gruppefelleskap. Når etnisitet benyttes som markør for norskhet oppstår det et ujevnt maktforhold mellom majoritet – og minoritetselevne i deliberasjon. Informantene setter lys på hvordan identifisering som norsk ikke er tilstrekkelig dersom man ikke møter aksept og anerkjennelse fra omgivelsene.





# Forord

Masterskrivingen har vært en lærerik og krevende reise. Langs veien har jeg møtt på mange fine mennesker, som alle har bidratt til prosjektet på forskjellige måter.

Jeg vil først og fremst takke skolen, lærerne, og ikke minst informantene i denne studien for deres deltagelse, og for deres tillit til å la meg gjenfortelle deres opplevelser. Uten deres deltagelse hadde ikke masteroppgaven blitt den samme.

Jeg vil også rette en takk til familien Øverås for deres gjestfrihet. Dere har gjort oppholdet på Vestlandet trivelig, og det takker jeg dere dypt for.

Min veileder, Lise Granlund, for troen på prosjektet. Takk for kritiske og konstruktive tilbakemeldinger, og ikke minst for korrekturlesing.

Veilederne fra Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) og Menighetsfakultetet (MF) med tilknytning til Dembra-prosjektet. Takk for faglige og konstruktive innspill, og ikke minst sosiale sammenkomster.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til familien min. Takk for at dere har vært tålmodige med meg i de tidene masteroppgaven har vært krevende. En spesiell takk til min mor.

Sist, ønsker jeg å rette en takk til meg selv for å våge å trå inn i et felt med lite didaktisk forskning. Masterskrivingen har vært svært krevende på grunn av at veien videre ikke alltid har vært like klar. Jeg er takknemlig for den utviklingen jeg har opplevd som lærer under masterskrivingen, og håper avhandlingen baner vei for fremtidig forskning, som gir både meg og kollegaer kritiske perspektiv på egen undervisningspraksis.

Oslo, våren 2019

Sagal Goala







# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Aktualisering av tema .....	1
1.2	Studiens formål .....	2
1.3	Forskningsspørsmål .....	3
1.4	Begrepsavklaring .....	5
1.5	Oppgavens oppbygging .....	7
2	Teori og tidligere forskning .....	8
2.1	Ulike forståelser av identitet .....	8
2.1.1	Å se seg selv fra andres perspektiv .....	9
2.2	Minoritetsspråkliges identitetskonstruksjon .....	10
2.2.1	Opplevelsen og oppfatningen av omgivelsene .....	11
(1)	Opplevd diskriminering .....	11
(2)	Oppfatningen av ”den andre” .....	12
2.3	Ulike identitetskategorier i tidligere forskning .....	13
2.3.1	Fire kategorier på minoritetsspråklig identitet .....	13
2.3.2	Fire forståelser av norskhet .....	15
2.3.3	Oppsummering av de ulike identitetskategoriene .....	19
2.4	Nasjonal identitet i undervisning .....	20
2.4.1	Normkritisk perspektiv på identitet .....	22
2.5	Oppsummering av rammeverket .....	23
3	Metode .....	25
3.1	Kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk ståsted .....	25
3.2	Triangulering som metode .....	26
3.2.1	Deltagende observasjon .....	27
(1)	Min deltagelse .....	27
(2)	Deltagelse som metodisk verktøy .....	29
3.2.2	Intervju som metodisk verktøy .....	29
(1)	Lydopptak og transkribering .....	32
3.3	Rekruttering av informanter .....	33
3.4	Fremstilling av utvalget .....	34
3.5	Analyseprosessen .....	36

3.6	Validitet og relabilitet .....	37
3.7	Forskningsetikk.....	39
4	Analyse .....	43
4.1	Observasjonsstudiet .....	43
4.1.1	Helklasseundervisning .....	44
(1)	Slektskap som markør.....	45
(2)	”Proud to be utlending” .....	48
(3)	Statsborgerskap og bosted som markør .....	49
4.1.2	Samlingen ved FLEX-id .....	51
(1)	”Hvor er du <i>egentlig</i> fra?” .....	52
(2)	”Synlig landsmann” .....	54
4.2	Intervjuet.....	56
4.2.1	Personlig identitet .....	56
4.2.2	Situasjonsbetinget identitet .....	57
4.2.3	Følelser om tilhørighet.....	58
(1)	Foreldrenes opprinnelsesland.....	58
(2)	Hybridisering og transnasjonal tilhørighet.....	60
4.2.4	Opplevd utplassering fra vi-fellesskapet.....	61
(1)	Utseende som markør .....	63
(2)	Norsk statsborgerskap som markør.....	65
(3)	Klær som markør .....	66
5	Avsluttende perspektiver og implikasjoner ved studien .....	68
5.1	Hovedfunn i analysen .....	68
5.2	Implikasjoner av funn .....	69
5.2.1	Identitetskonstruksjon i deliberasjon .....	70
5.2.2	Dikotomien “oss” og “dem” .....	71
5.2.3	Statsborgerskap som markør.....	73
5.3	Fremtidig forskning .....	74
	Konklusjon.....	76
	Litteraturliste.....	77
	Vedlegg.....	85



# 1 Innledning

## 1.1 Aktualisering av tema

Skolens politiske funksjon er å ivareta og utvikle demokratiet ved å integrere elevene i et fellesskap tuftet på demokratiske verdier. Identitet utgjør et sentralt aspekt ved denne integreringsprosessen. Utvikling av en trygg identitet danner et grunnlag for å utvikle forståelse og empati med andre (Ljunggren 2014, s. 38). I tillegg gir det elevene trygghet på eget ståsted i møte med mangfoldet (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 7). I overordnet del av læreplanen, som trer i kraft i år 2020, fremhever Kunnskapsdepartementet (2017, s. 6) hvor viktig nasjonens historie og kultur er i utvikling av elevers identitet. Videre står det i læreplanen at skolen skal gi elevene en felles referanseramme som skaper: ”samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser ” (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 6). Det fremkommer derimot ikke eksplisitt hva som er innholdet i en slik referanseramme, eller hvordan skolen som identitetsskaper skal utforme en felles identitetsforståelse på tvers av forskjeller.

Samfunnsfaget har en sentral rolle i skolens integreringsarbeid ettersom faget gir elever kunnskap om rådende adferd og regler for samhandling (Børhaug 2005, s. 174). Faget skal gi elever forståelse over egen samfunnsutvikling og gi en kulturell kompetanse bygget på toleranse og respekt (Utdanningsdirektoratet 2013, s. 2). Fagets sosialiseringaspekt har særlig fått oppmerksomhet i litteratur om medborgerskap (Osler 2011: Ljunggren 2014: Erdal og Ezzati 2018). Dette kan ses i sammenheng med det etniske og religiøse mangfoldet som følger med globalisering, og som reiser et spørsmål om hvordan man skal bygge et fellesskap på tvers av forskjeller.

Hilde Lidén (2001, s. 68-69) påpeker hvordan en felles referanseramme alltid vil være i forandring og at man derfor bør problematisere og diskutere hvem som har definisjonsmakt i slike prosesser. Den norske skolens vektlegging av kristne verdier og norsk kulturarv anses av flere forskere som ikke tilstrekkelig for å skape et fellesskap som omfavner det mangfoldet som samfunnet preges av (Seland 2011: Ljunggren 2014). I min egen skolegang som elev på grunnskolen og videregående husker jeg at vi lærte om Norges unionsoppløsning med

Danmark og Sverige, og behovet for en særegen norsk identitet som skilte Norge fra nabolandene. Dette ga meg innsikt i de historiske hendelsene som har vært med på å forme det norske samfunnet slik vi kjenner det i dag. Samtidig opplevde jeg ikke at jeg, som en minoritetsspråklig elev, hadde en plass i historien om norsk nasjonsbygging. I de senere årene, som lærerstudent, har jeg fundert over hvordan man kan konstruere en inkluderende nasjonal identitet i skolen. En undervisning der minoritetsspråklige elever opplever å inkluderes i det norske vi-fellesskapet. Dette har fått meg til å reflektere over hvorvidt en undervisning om Norges ethno-nasjonale historie er tilstrekkelig for å konstruere en inkluderende norsk identitet, eller om det ethno-nasjonale bør komplementeres med annen undervisning som er rettet mot hva det betyr å være norsk i dagens flerkulturelle samfunn.

Ljunggren (2014) viser i sin studie til våre danske og svenske naboer, og hvordan de har tatt ulike tilnærminger til undervisning om nasjonal identitet i skolen. I Danmark er fokuset på en sosial samhörighet hvor kristendom, dansk historie og kulturer er viktige holdningspunkter i identitetsundervisning. I Sverige er fokuset derimot på innlæring av demokratiske verdier, som skal gjelde for alle uavhengig av etnisk eller religiøs bakgrunn. I Sverige blir ikke svensk kultur og historie fremhevet, men holdt i bakgrunnen. Ljunggren (2014) påpeker svakhetene ved en svensk identitetskonstruksjon ettersom det ikke erkjenner nasjonens historiske utvikling. Han mener muligheten til å lære om nasjonens historiske utvikling er et viktig grunnlag for å kunne utøve empati med andre og forstå og akseptere forskjelligheter. På den andre siden kritiserer Ljunggren (2014) den danske tilnærmingen for å være nasjonalistisk og preget av vestlig etnosentrisme. I stedet mener han at det å lære om nasjonens historiske arv kombinert med ideene om pluralisme gir elever mulighet til å forstå nasjonal identitet som en sosial konstruksjon. Dette skal gi elever, som borgere, en forståelse for hvilken påvirknings kraft man har i konstruering av norskhet.

## **1.2 Studiens formål**

I norsk litteratur har tematikk knyttet til nasjonal identitet og tilhørighet fått betydelig oppmerksomhet de siste tiårene som følge av innvandring. Nasjonal identitet har blitt et komplekst spørsmål. Transnasjonal migrasjon har utfordret forståelsen av nasjonalstaten som et avgrenset territorium knyttet til avstamning (Stokke 2017). Dette har ført til et økende

behov for nye perspektiver på identitet og tilhørighet. I de senere årene har det vært et fokus på hvilke forestillinger om ”det norske” som eksisterer i norsk samfunnsdebatt, litteratur og hverdagsliv (Gullestad 2002). Ulike forskningsbidrag har belyst ulike aspekter ved hva det vil si å være norsk, og hva som eventuelt må til for å bli norsk. Innenfor utdanningsvitenskapen har det derimot ikke vært like mye forskning om forestillingen om ”det norske”, hvilke implikasjoner ulike perspektiv på norskhet har i minoriteters identitetsutvikling.

Det er mye forskning på medborgerskap i undervisningen, men medborgerskap er ikke entydig og litteraturen handler ofte om innlæring av demokratiske verdier og deltagelse i samfunnet. Identitetsaspektet ved medborgerskap blir ofte ikke tydeliggjort i tidligere forskning. Målsetningen med denne avhandling er å igangsette en faglig samtale om hvordan samfunnsfaglærere kan skape rammer for en inkluderende identitetskonstruksjon i samfunnsfagundervisning. Funnene i denne studien kaster lys over hvordan minoritetsspråklige elever konstruerer egen identitet i samtaler om norskhet. Hvilke forståelser elevene har av det norske kan benyttes i videre forskning for å utvikle nye forståelser og fremgangsmåter i undervisning om det norske vi-fellesskapet. Videre er målsetningen å skape en faglig diskusjon om hvordan samfunnsfag, som en arena for identitetskonstruksjon, kan legge gode forutsetninger for at minoriteter opplever handlingsrom i egen identitetskonstruksjon, og mulighet til å ta del i konstruering av det norske fellesskapet.

### 1.3 Forskningsspørsmål

Målsetningen med denne avhandlingen er å få innsikt i forskningsspørsmålet: hvordan konstruerer et utvalg minoritetsspråklige elever sin egen identitet i tre ulike settinger: (1) i helklasseundervisning, (2) i FLEX-id<sup>1</sup> og (3) i intervju. Et underliggende fokus i dette forskningsspørsmålet er hvordan elevene gir uttrykk for identifisering til og/eller distansering fra norskhet.

Forskingsspørsmålet i denne studien er formulert i tilknytning til tre settinger. I de to første settingene foretar jeg en observasjon av elevenes deltagelse i helklasseundervisning og

---

<sup>1</sup> FLEX-id også omtalt som 'Fleksibel identitet' er et kurstilbud for elever med krysskulturell bakgrunn.

FLEX-id. En differanse mellom (1) helklasseundervisning og (2) FLEX-id som har en relevans for forskningsspørsmålet er knyttet til elevsammensetningen. I det ordinære klasserommet er det elever med etnisk majoritet og minoritetsbakgrunn. I FLEX-id er det kun elever med minoritetsbakgrunn som deltar. Dette har en relevans for forskningsspørsmålet siden denne studien har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til identitet. Enkelt forklart innebærer dette en forståelse hvor det fremheves at identitet konstrueres i samspillet mellom individet og samfunnet. Individets samspill med omgivelsene har en påvirkning på både selvoppfatning og identitetskonstruksjon. Således, har jeg benyttet tre settinger for å undersøke om det er en variasjon i hva elevene uttrykker som egen identitet i de tre settingene. I tilfeller hvor det ikke er samsvar får elevene mulighet til å redegjøre for hvorfor i intervjuet.

I de to første settingene benytter jeg et undervisningsopplegg som heter *Norskhet i flertall*, som er utarbeidet av Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra). Undervisningsopplegget ble opprinnelig utarbeidet som et innsamlingsverktøy for forskningsprosjektet 'Negotiating the nation: implications of ethnic and religious diversity for national identity'<sup>2</sup> (Dembra, 2016). Siden har Dembra oppført det blant læringsressursene på deres nettside og er en av flere undervisningsopplegg som kan brukes i klasserommet.

Dembra er et prosjekt med satsning på å forebygge gruppefiendtlighet i den norske skolen (HL-senteret, 2016). Skolen jeg har rekruttert informanter fra er en Dembra-skole. De er engasjert i tematikk som omhandler minoriteters identitetsutvikling og forebygging av utenforskap. Jeg redegjør for min tilknytning til Dembra-prosjektet og hva det innebærer for dette forskningsprosjektet i delkapittel 3.4.

I den første settingen benytter jeg undervisningsopplegget *Norskhet i flertall* for å undersøke hvordan elevene forstår norskhet, og hvordan de benytter de utdelte påstandene i for å avgjøre hva det vil si å være norsk. Undervisningsopplegget består av to deler hvor del 1 omhandler elevenes subjektive forståelse og assosiasjon til norskhet. Del 2 er et påstandsspill hvor elevene får utdelt påstander som de skal bruke for å avgjøre hva som er viktig for

---

<sup>2</sup> Forskningsprosjektet har blitt ledet av Marta Bivand Erdal og har blitt finansiert av Norsk forskningsråd (PRIO). Prosjektet undersøker hvilke refleksjoner et utvalg på 300 elever i videregående skole har av norskhet. Prosjektet er oppsummert i en policy brief fra PRIO, *Norskhet i flertall*, som er å finne i litteraturlisten.



norskhet. Undervisningsopplegget vil bli ytterligere presentert i analysekapitlet da det utgjør en kontekstuell ramme for elevenes deltagelse og bør ses i sammenheng med elevenes utsagn.

I den andre settingen deltar elevene i en samling for elever med krysskulturell bakgrunn som heter Fleksibel identitet (FLEX-id). I denne settingen benytter jeg del 1 av det samme undervisningsopplegget fra Dembra. Intervjuet blir slik den tredje settingen og har blitt benyttet strategisk for å løfte frem elevenes tanker om egen identifisering, tidligere erfaringer og opplevelser som påvirker deres forståelser av hva det vil si å være norsk.

## 1.4 Begrepsavklaring

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre og begrunne et sentralt begrep som brukes i denne oppgaven. Det er flere begreper som blir brukt i denne oppgaven. Disse vil bli redegjort for i de sammenhengende de fremkommer i.

I denne studien benytter jeg begrepet minoritetsspråklig om utvalget i helhet. Utdanningsdirektoratet (2016) definerer minoritetsspråklig som den som har et annet morsmål enn norsk og samisk. Årsaken til at jeg har valgt denne betegnelsen i stedet for begrepet 'innvandrere' er fordi 'innvandrere' kan oppfattes som et ladet begrep, som følge av at begrepet ofte fremkommer i negative sammenhenger. Gullestad (2001, s. 45) problematiserer hvordan bruken av begrepet 'innvandrere' ikke kan forstås uten å konstituere 'norskhet' som et sentrum. Det innebærer at 'innvandrere' blir forstått som motsatsen til 'norskhet' som tillegger informantene i denne studien verdier, holdninger og karakteristikker som bidrar til å skape en fremstilling av informantene i retning av *postkolonialisme*, og som bidrar til andregjøring.

På den andre siden benyttes betegnelsen 'innvandrere' av Statistisk sentralbyrå (SSB) i deres forskning. SSB gjør et skille mellom innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre (Dzamarija, 2019). Videre fremkommer det at tredjegerasjon regnes som en del av den øvrige befolkningen. Dersom jeg hadde benyttet SSBs' operasjonalisering av betegnelsen 'innvandrere' og 'norskfødt med innvandrerbakgrunn' hadde det ført til et skille mellom elevene som er født i Norge, og elevene som er født i utlandet (Dzamarija, 2019). Dette hadde ført til noen utfordringer. Noen av elevene i denne studien har flyttet til Norge i barnehagealder og har ikke barndomsminner fra fødelandet. Således har de en

akkulturasjonsprosess som er mer lik norskfødte med innvandrerbakgrunn enn barn og unge som har som har hatt en kort botid i Norge på tre til fire år. Jeg har derfor brukt minoritetsspråklig som betegnelse ettersom det ikke fører til et skille mellom informantene i denne studien. Samtidig er det viktig å erkjenne at forskjellene i akkulturasjon kan komme til uttrykk i hvordan elevene forstår norskhet. Dette tydeliggjøres i tabell 3.1 i metodekapitlet, som er en fremstilling av utvalget hvor etnisk bakgrunn, fødsel og oppvekst og botid i Norge er spesifisert, og skal ses i sammenheng med analysekapitlet.

Tidligere forskning benytter, i tillegg til betegnelsen innvandrere, andre betegnelser som *krysskulturelle* barn og *flerkulturelle* barn. Krysskulturelle barn defineres som barn og unge som har levd med påvirkning fra to eller flere kulturer gjennom oppveksten (Pollock og van Reken 2001: Salole 2018). 'Krysskulturell' er en mer utvidet betegnelse enn minoritetsspråklig. Krysskulturell kan i tillegg til å benyttes om etnisk minoriteter også brukes om nasjonale minoriteter og/eller etnisk nordmenn som har hatt en oppvekst eller et boforhold i et utenlandsk land (Pollock og van Reken 2001: Salole 2018). På grunn av at begrepet er utvidet og omhandler flere elevgrupper enn etnisk minoriteter velger jeg å ikke benytte dette begrepet gjennomgående i denne studien. Begrepet fremkommer i litteraturen jeg benytter i denne oppgaven, som også er gjeldende for minoritetsspråklige elevers identitetskonstruksjon.

Begrepet 'flerkulturell' kunne også ha blitt benyttet i denne oppgaven. Samtidig er det ikke tydelig hva man regner som det å ha tilknytning til flere kulturer. Kultur har ikke en entydig definisjon eller innhold (Eriksen 2007: Jenkins og Hoersting 2010). Flerkulturell kan brukes om både *krysskulturell* og *minoritetsspråklig*. Betegnelsen kan være så mangt og kan også brukes om den etniske majoritetsbefolkningen<sup>3</sup>.

Det er mange utfordringer når man skal referer til elevene i denne studien som en helhet. Først og fremst er det mange begrensninger ved det eksisterende språket. Mange begreper kan tolkes som faste og lukkede. Noen benyttes også i den offentlige diskursen og fremkommer i negative sammenheng som ikke er ønskelig å overføre i denne studien. Formålet mitt med denne studien er ikke å skape en distanse mellom utvalget og den øvrige norske befolkningen som omtales i denne oppgaven. Målet mitt er i stedet å gjenfortelle

---

<sup>3</sup> Se studien til Anders Vassenden (2011) som viser hvordan etnisk nordmenn som vokser opp i områder med høy andel etnisk minoriteter oppgir en identitet som sammenfaller med betegnelsen flerkulturell.

elevenes opplevelser og sette lys på hvordan norskhet kan forstås og oppleves av elever med minoritetsspråklig bakgrunn.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. I neste kapittel presenterer jeg teori og tidligere forskning som er rammeverket for denne studien. Dette kapitlet har en tredeling hvor den første delen er en generell redegjørelse for ulike forståelser av identitet. Den andre delen omhandler minoritetsspråkliges identitetskonstruksjon, og er en redegjørelse for hvordan minoriteters opplevelse og oppfatning av omgivelsene har en innvirkning på deres identitetskonstruksjon. Den tredje delen av teorikapitlet er ulike perspektiv på nasjonal identitet i undervisning og hvordan man kan konstruere identitet gjennom deliberasjon og normkritisk pedagogikk.

Det tredje kapitlet er en redegjørelse for metodiske valg, vitenskapsteoretisk ståsted, etiske refleksjoner, og en gjennomgang av analyseprosessen. I dette kapitlet presenteres utvalget og skolen jeg har foretatt datainnsamling hos.

I analysekapitlet vil jeg presentere funnene fra denne studien. Dette blir etterfulgt av avsluttende perspektiv der jeg oppsummerer hovedfunnene i analysekapitlet og ser disse i lys av det teoretiske rammeverket for denne studien.

Til slutt følger en overveielse av denne studiens praktiske og teoretiske implikasjoner, og fremtidig forskning. Dette blir etterfulgt av en konklusjon.

## 2 Teori og tidligere forskning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiv som vil kunne bidra til å kaste lys over minoritetsspråklige elevers identitetskonstruksjon. I arbeidet med dette vil jeg undersøke hva litteraturen på feltet sier om generell identitetskonstruksjon, før jeg undersøker hva ulike forskningsbidrag sier om minoritetsspråklige barn – og ungdoms identitetsutvikling. Dette vil bli sett i lys av ulike forståelser av norskhet. Til slutt vil jeg rette fokuset mot hvordan litteraturen hevder man kan konstruere en inkluderende nasjonal identitet i undervisning.

### 2.1 Ulike forståelser av identitet

Identitet er et komplekst begrep som har mange betydninger (Eriksen 1997, s. 34; Salole 2018, s. 52). Det har fått ulike betydninger i ulike fagfelt, og det blir ofte gjort et skille mellom ulike forståelser av identitet, som for eksempel en *essensialistisk identitetsforståelse* og en *konstruktivistisk identitetsforståelse* (Kaya 2014, s. 148). En essensialistisk forståelse av identitet legger vekt på identitet forstått som en *statisk* og uforanderlig rolle determinert ut i fra ens rase, etnisitet og kjønn (Eriksen, 1997). Individet blir i denne forståelsen tilskrevet en identitet som ikke kan forandres. I en konstruktivistisk forståelse legges det til grunn at identitet er skiftende og *dynamisk* og at identitet blir konstruert i samspill med omgivelsene rundt. Således er identitet i den konstruktivistiske forståelsen påvirket av tid, sted og situasjon, og individet har i denne forståelsen mulighet til å påvirke egen identitet gjennom en identitetsforhandling med omgivelsene. Kaya (2014, s 148) diskuterer i tillegg hvordan det eksisterer en identitetsforhandling mellom den essensialistiske og konstruktivistiske identitetsforståelse for barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn. Markører som etnisitet og kjønn kan sette begrensninger eller føringer på hvordan individet konstruerer sin sosiale identitet i samspill med omgivelsene. De to forståelsene må derfor ikke ses på som gjensidig ekskluderende, men ulike måter å forstå identitet på.

Videre kan man både i den essensialistiske og konstruktivistiske forståelsen gjøre et skille mellom en *personlig* og en *sosial identitet*. Den personlige identiteten kan betegnes som den indre identitet som gjør individet unikt og ulik alle andre (Eriksen 1997, s. 36). Den sosiale identiteten er derimot den ytre identiteten som er formet av omgivelsene. I følge Salole (2018, s. 52) er det ikke et tydelig skille mellom den personlig identiteten og den sosial

identitet. I stedet mener forskere at det er viktig å se den personlige identiteten i sammenheng med den sosiale identiteten, ettersom menneskers preferanser, holdninger og kunnskap påvirkes av det sosiale fellesskapet de deltar i (Eriksen 1997: Kaya 2014: Salole 2018).

### **2.1.1 Å se seg selv fra andres perspektiv**

Sentralt i individets identitetskonstruksjon er individets opplevelse av anerkjennelse og aksept fra andre. I faget sosiologi er samfunnets sosiale påvirkning på individet ansett som et sentralt aspekt ved identitet. George Herbert Mead (1863-1931), grunnleggeren av teorien om symbolsk interaksjonisme, har definert begrepet *rolletaking* som en prosess hvor individet ser seg selv fra andres perspektiv (Vaage 1998, s. 207). *Rolletaking* innebærer at individet generaliserer "den andre", som er andre medlemmer av ens sosiale gruppe eller for øvrig den sosiale gruppen i seg selv. Denne generaliseringen av "den andre" er påvirket av ens sosiale erfaringer og gjenspeiler nødvendigvis ikke individet eller den sosiale gruppens faktiske tanker eller perspektiv (Vaage 1998, s. 207). Generaliseringen bygger på det individet oppfatter som akseptert atferd for samhandling i en sosial gruppe. Prosessen av *rolletaking* oppstår ved at individet går fra å være et "jeg", som er den indre individuelle identiteten som står adskilt fra samfunnets impulser. Til et "meg" som er konstruert som et resultat av hva man tror andre tenker og forventer av en (Vaage, 1998).

Meads teori blir derimot kritisert for at den ikke inkluderer hvordan makt og asymmetriske relasjoner påvirker hvordan mennesker handler i ulike situasjoner (Bråten 1989, referert i Vaage 1998, s. 23). Thornquist (2009 s. 29) beskriver asymmetriske relasjoner som et forhold hvor den ene parten har mer makt enn den andre. Hall (1985) anser makt og asymmetri som et sentralt aspekt ved interaksjonen mellom mennesker. Han påpeker at mennesker er forskjellig og noen er mer privilegerte og har flere muligheter til å forme sin egen identitet i samhandling med andre. Således har noen mer makt til å avgjøre hva som konstrueres. Thornquist (2009) illustrerer at makt kan forvaltes på ulikt vis. I interaksjon kan individet tillegge "den andre" mer makt uavhengig av om vedkommende opplever å være i en fordelaktig posisjon eller ikke. En slik forvaltning av makt fører til at individets oppfattelse fører begrensninger på hvordan individet handler i det sosiale samspillet. Et eksempel i en skolesammenheng er hvordan en elev i gruppearbeid kan føre en generalisering av "de andre" medlemmene i gruppen hvor eleven har en oppfattelse om at de er i en fordelaktig eller overordnet posisjon. En slik deterministisk tankegang fører begrensninger på elevens

deltagelse i gruppen, som medfører at eleven ikke er med på å avgjøre hva gruppen skal foreta seg.

I det påfølgende kapitlet vil jeg gjøre rede for forskning som setter lys på hvordan minoritetsspråkliges forståelse av egen identitet kan påvirkes av deres opplevelse og oppfatning av omgivelsene.

## **2.2 Minoritetsspråkliges identitetskonstruksjon**

I et sosialt konstruktivistisk perspektiv handler identitet om hvordan individet posisjonerer seg i relasjon til sosiale, kulturelle og/eller etniske gruppeidentiteter. For barn med minoritetsspråklig bakgrunn er dette samspillet med omgivelsene mer komplekst enn for barn med én kulturbakgrunn (Pollock og van Reken 2001; Salole 2018). I følge Jenkins og Hoersting (2010) kan barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn oppleve utfordringer med å konstruere en kulturell identitet på grunn av det komplekse samspillet med omgivelsene. I følge forskere har ikke den kulturelle identiteten et spesifikt innhold og kan ikke avgrenses på samme måte som den etniske identiteten (Barth 1969; Jenkins og Hoersting 2010). Dette mener Jenkins og Hoersting (2010) konstituerer en utfordring for barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn. Jenkin og Hoersting (2010) påpeker at ungdomstiden er en periode hvor individet lærer sosiale regler og adferd som er akseptabel i ens kulturelle sfære. Hva som regnes som normen for sosial samhandling er derimot ikke entydig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Årsaken er at man påvirkes av de sosiale og kulturelle impulsene fra to samfunn og kulturer. I følge forskere kan dette medføre utfordringer med å konstruere en kulturell og/eller en etnisk identitet (Pollock & van Reken 2001; Jenkins og Hoersting 2010; Salole 2018).

Alle fellesskap har inklusjon og eksklusjonsprosesser og individer med tilhørighet i to kulturer kan oppleve at inklusjonsmarkørene i den ene utfordrer de sosiale reglene i det andre fellesskapet (Kaya 2014; Salole 2018). Et forenklet eksempel er hvordan elever med muslimsk bakgrunn kan oppleve en draging mellom de religiøse forpliktelsene i Islam som for eksempel det å bruke hijab og det å se mer lik ut som majoritetsbefolkningen i form av kleskodeks. Dette eksemplet betyr derimot ikke at inklusjon i det ene fellesskapet utelukker inklusjon i det andre, men har som formål å illustrere hvordan ulike forventninger fra omgivelsene kan skape en friksjon som kompliserer spørsmålet om tilhørighet. Hva som

påvirker ens selvforståelse og plass i samfunnet blir med andre ord påvirket av hvor sterke impulser man møter fra omgivelsene rundt, hvordan man responderer på disse impulsene, og ikke minst om man opplever aksept og anerkjennelse fra omgivelsene.

På grunn av at barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn opplever impulser fra flere kulturer har anerkjennelse og aksept fra omgivelsene en sentral påvirkning på tilhørighetsfølelsen. Felles for mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn er at de ikke alltid behersker de sosiale og kulturelle kodene til begge bakgrunner (Pollock & van Reken 2001: Salole 2018). Et eksempel er hvordan man kan prate flytende somalisk og norsk, men ikke beherske de sosiale kodene og sjargongene i Somalia når man drar på ferie. Således får man i slike situasjoner en opplevelse av å stå utenfor det som er allmenn kjent for alle, som resulterer i at følelsen av annerledeshet blir forsterket. Denne følelsen kan også utspille seg i skolen. I skolen blir minoritetsspråklige elever sosialisert inn i den norske majoritetens tenkesett. Lidén (2001) og Salole (2018) påpeker at en følelse av annerledeshet kan oppstå når det faglige materialet ikke er erfaringsnært og/eller de språklige ferdighetene ikke er tilstrekkelig for å forstå.

## **2.2.1 Opplevelsen og oppfatningen av omgivelsene**

### **(1) Opplevd diskriminering**

I følge Berry, Phinney, Sam og Vedder (2006, s. 326) har opplevd diskriminering en påvirkning på individets sosiale integrasjon. Funn fra studiet til Berry mfl. (2006, s. 326) viser at individer som opplever det Eriksen (1997, s. 42-43) beskriver som et *ytre press* har større sannsynlighet for å ta avstand fra det nasjonale felleskapet, og søke aksept og anerkjennelse hos deres etniske gruppe. *Ytre press* brukes om negative opplevelser derivert fra diskriminering og rasisme. Rasisme er en forestilling av noen mennesker som mer verdifulle enn andre (Berg-Nordlie, 2018 referert i Tyldum 2019, s. 74). Diskriminering blir av Bangstad og Døving (2014, s. 14 referert i HL-senteret 2015, s. 14) definert som forskjellsbehandling av mennesker på bakgrunn av egenskaper som hudfarge, kjønn og etnisitet. Diskriminering og rasisme kan ha flere betydninger og kan forekomme på ulike måter. I tidligere forskning er det derimot de skjulte subtile formene som minoritetsspråklige oppgir som problematisk og som ofte blir oversett (Gullestad 2002: Prieur 2002, 2004: Antirasistisk Senter 2017).

En undersøkelse fra Antirasistisk Senter (2017) viser at minoriteter oppgir å oppleve diskriminering på grunn av annerledes hudfarge, etnisitet og religion. I undersøkelsen påpeker informantene at det er de hverdagslige formene for rasisme og diskriminering som oftest fremkommer. En spøk blant klassekamerater kan ha en underliggende rasistisk natur, som ikke oppfattes som rasistisk av andre rundt. I undersøkelsen oppgir informantene at spørsmålet ”hvor kommer du *egentlig* fra” gir den største opplevelsen av diskriminering. Dette begrunnes med at informantene ikke opplever å ha definisjonsrett over egen identifisering, og får ikke aksept når de identifiserer seg som norsk. I tillegg beskriver informantene hvordan betegnelsen ”utlending” har en negativ konnotasjon og en hentydning om mindreverdighet når det kommer fra majoritetsbefolkningen (Antirasistisk senter, 2017).

Undersøkelsen og tidligere forskning illustrerer hvordan rasisme og diskriminering kan tilskrive individet en sosial identitet og således begrense individets valg av tilhørighet (Prieur 2004: Kaya 2014: Antirasistisk senter 2017: Nadim 2017). Khanlou mfl. (2008, s. 495) illustrerer hvordan den etniske identiteten kan bli en viktig kilde til tilhørighet når individet ikke opplever aksept og anerkjennelse for egen identifisering fra omgivelsene.

## **(2) Oppfatningen av ”den andre”**

Menneskets opplevelse av omgivelsene har en påvirkning på dets oppfatning av andre og egen plass i omgivelsene. På samme måte har menneskets oppfattelse en påvirkning på opplevelsen av omgivelsene. Forenklet er opplevelsen det vi erfarer gjennom sansene, mens oppfatning innebærer vår egen tolkning av en situasjon (Svartdal og Halvor, 2018). I følge Mead (i Vaage, 1998) foretar individet en fortolkning og evaluering av eget handlingsrom. Goffman (2003) understøtter Mead med sin teori om *selvrepresentasjon*, som innebærer at man foretar en vurdering av de sosiale situasjonene man deltar i og benytter denne informasjonen til å gjøre endringer i egen adferd. Goffman (2003) betegner våre hverdagslige samspill med andre som *rollespill*, som innebærer en *rolletaking*. For barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn kan tidligere opplevelser overføres i nye sosiale situasjoner som påvirker oppfatningen av ”den andre”, som er den øvrige befolkningen. Prieur (2004) i lys av sine funn stiller et spørsmål om hvorvidt interaksjon mellom etnisk majoritet – og minoritet kan påvirkes av de negative opplevelsene minoritetsspråklige har opplevd i ulike situasjoner.

”Kanskje henger det sammen. Alt det negative man finner seg i, men ikke glemmer,



kan sammen med alle påminnelsene man får hver dag om sin annerledeshet, for eksempel i form av uskyldige spørsmål om hvor man kommer fra, føre til en psykisk innstilling hvor man hele tiden er parat til å tenke at den etniske dimensjonen er relevant for interaksjonen” (Prieur 2004, s. 119).

I utdraget viser Prieur (2004) hvordan tidligere opplevelser kan påvirke hva minoritetsspråklige anser er relevant for interaksjon. Spørsmål som: ”hvor er du *egentlig* fra” blir sådan ikke oppfattet som et spørsmål om noe annet enn redegjørelse for ens etniske bakgrunn, selv i situasjoner hvor det kan være ment om bosted i Norge. Dersom man benytter Meads teori om interaksjonisme er det utelukkende at individet ikke trekker inn tidligere opplevelser for å se seg selv fra andres perspektiv. Dette betyr derimot ikke at minoriteters oppfatning av omgivelsene og ”den generaliserte andre” ikke stemmer fordi det kan fremkomme diskriminering og rasisme som er reell og som ikke er derivert fra tidligere opplevelser, men som forsterker disse. Denne studien vil benytte teoriene til Mead og Goffman om rolletaking for å undersøke hvordan utvalget opplever og oppfatter interaksjonen med majoritetslevene i helklasseundervisning.

## **2.3 Ulike identitetskategorier i tidligere forskning**

### **2.3.1 Fire kategorier på minoritetsspråklig identitet**

Pollock og Van Reken (2001, s. 53) har utarbeidet fire kategorier som Salole (2018, s. 54) har overtatt og oversatt for å beskrive ulike identiteter eller selvforståelser barn med to eller flere kulturbakgrunner kan kategoriseres etter. De opprinnelige kategoriene er: (1) foreigner, (2) hidden immigrant, (3) adopted, og (4) mirror (Pollock og van Reken 2001, s. 53). Salole (2018) har gitt kategorien ”adopted” betegnelsen ”synlig landsmann”, for å tydeliggjøre at barn som ikke er adoptert også kan gi uttrykk for en identitet som sammenfaller med kategorien ”synlig landsmann”. Pollock og van Reken (2001, s. 51) har utformet de fire kategoriene for å beskrive de ulike identitetene krysskulturelle barn og unge kan gi uttrykk for i møte med opprinnelseskulturen og vertskulturen. I denne studien vil kategoriene bli brukt for å kategorisere de identitetsforståelsene utvalget gir uttrykk for. Saloles (2018) oversettelse av kategoriene benyttes i denne oppgaven.

Kategoriene er forskerplassert som betyr at det ikke nødvendigvis vil ha en resonans hos barna selv. Salole (2018) kritiserer tabellen selv og påpeker at kategoriene er for lukket, men samtidig mener hun tabellen er nyttig for å skape en oversikt over hvordan forventinger fra omgivelsene og individets selvforståelse legger føringer på identifisering. Tabellen er dermed ikke kun en kategorisering av hvordan minoritetsspråklige kan identifisere seg, men også hvordan de kan bli oppfattet av omgivelsene rundt. Ubevisst har jeg selv hatt en slik mental kategorisering av hvem som er ”norsk” og ”ikke norsk. Jeg husker ved innsamling av data til denne studien å ha gjort en antagelse om hvilke elever i klassen som hadde en minoritetsspråklig bakgrunn. Ved første øyekast oppfattet jeg ikke at noen av elevene i den ene klassen hadde en annen kulturell bakgrunn i tillegg til norsk. Dette fordi jeg, i likhet med mange andre, gjør en antagelse om at alle med blondt hår og blå øyne er etnisk norsk, og ikke har en annen etnisk bakgrunn i tillegg til norsk. De fire kategoriene er fremstilt i figur 2.1.

<p><b><u>Utlending</u></b></p> <p>Ser annerledes ut og tenker annerledes enn majoriteten. Både de selv og andre definerer dem som utlending og dermed utenfor <i>vi-fellesskapet</i>.</p>	<p><b><u>Skjult innvandrer</u></b></p> <p>Ser lik ut, men tenker annerledes enn majoriteten. Det eneste som skiller en skjult innvandrer fra kategorien ”utlending” er at vedkommende har et utseende som er lik majoritetsbefolkningen.</p>
<p><b><u>Synlig landsmann</u></b></p> <p>Ser annerledes ut, men tenker likt som majoriteten. Identifiserer seg med de språklige kodene, normene og referansene i samfunnet, men blir definert som utlending på grunn av at de ser annerledes ut.</p>	<p><b><u>Speil</u></b></p> <p>Ser lik ut og tenker likt som majoriteten. Dette kan være en elev med vestlig opprinnelse eller noen som har et utseende som er lik majoriteten.</p>

(Figur 2.1: Salole 2018, s. 53-54)

Barn av annen europeisk eller vestlig bakgrunn kan utseendemessig være lik etnisk nordmenn og dermed falle inn under det Salole (2018, s. 54) betegner som en ”skjult innvandrer” eller ”speil”. ”Speil” betegner som sagt det at individet oppfatter seg selv som norsk, men også det at majoriteten oppfatter dem som norsk på grunn av utseende og væremåte. Kategorien ”skjult innvandrer” betegner derimot tilfeller hvor individet, på grunn av utseende, blir oppfattet som

en del av majoriteten, men ikke føler seg mer norsk enn andre som identifiserer seg eller blir oppfattet som ”utlending”. Sistnevnte kategori er sammensatt og komplisert. Kategorien ”utlending” kan oppstå både av at individet definerer seg selv som ”ikke-norsk” som kan være knyttet til individets følelser av tilhørighet, opplevelse av å være annerledes og/eller en distansering fra majoritetsfellesskapet som følge av å ikke bli akseptert som norsk nok. Felles for ”utlending” og ”synlig landsmann” er at utseendet er en markør som skiller de minoritetsspråklige fra majoritetsbefolkningen. Forskjellen derimot er individets uttrykk og følelse av tilhørighet. ”Synlig landsmann” betegner at individet gir uttrykk for tilhørighet til majoritetssamfunnet.

Det som er interessant med disse kategoriene er hva Salole (2018) trekker fram som årsaken til at noen faller utenfor fellesskapet eller velger å ta avstand og dermed havner i kategorien ”utlending” eller ”skjult innvandrer”. Dette er spesielt interessant sett fra et utdanningsperspektiv hvor alle elever i den norske skolen skal integreres i et inkluderende fellesskap. I følge Salole (2018) er årsakene til at noen faller utenfor sammensatt og forskjellig fra individ til individ og det samfunnet man befinner seg i. De opplevelsene som hun trekker frem som felles er utfordringene med eksponering for en variasjon av kulturelle referanser, følelsen av å måtte tilpasse seg disse, og opplevelsen av å skille seg ut fysisk og/eller mentalt. Dette kan forklare hvorfor spørsmål om tilhørighet kan være utfordrende og komplekse for barn med krysskulturell bakgrunn.

### **2.3.2 Fire forståelser av norskhet**

Det er ikke noe entydig svar på hvordan man definerer norskhet. I følge Anders Vassenden (2011) kan begrepet bli forstått som et diskursiv rom hvor ulike aspekter kommer til uttrykk. Vassenden er inspirert av Fredrik Barths (1969) teori om kulturelle skillelinjer ”*the cultural stuff*” og etniske grenser ”*ethnic boundaries*”. Teorien går ut på at det er vanskeligere å forandre etniske grenser enn kulturelle skillelinjer. Vassenden (2011) illustrerer dette når han undersøker hvordan etniske nordmenn som bor i områder med en høy andel av etnisk minoriteter gir uttrykk for egen identifisering. Funnene fra studien viser at det oppstår et skille mellom en kulturell identitet, som tilsvarer en identifisering som en etnisk minoritet, og en etnisk identitet som skiller den etniske majoriteten fra den etniske minoriteten. Informantene gir uttrykk for å oppleve seg selv som utlending, altså lik de med etnisk minoritetsbakgrunn,

samtidig anser de seg selv som etnisk norsk, og der oppstår det et skille mellom majoriteten og minoriteten. Den etniske forståelsen og de kulturelle skillelinjene utgjør to av fire markører som Vassenden (2011) mener er rådende for hvordan norskhet blir definert. De to andre markørene er knyttet til statsborgerskap og hvithet/-ikke-hvithet og kommer til uttrykk når Vassenden (2011) intervjuer informanter med minoritetsspråklig bakgrunn om hva norskhet betyr for dem. De fire opposisjonene: (1) statsborgerskap, (2) kulturelle aspekter, (3) etniske opposisjon og (4) hvithet/ikke-hvithet er illustrert i figur 2.2.

<p><b><u>Statsborgerlig dikotomi</u></b></p> <p>Statsborgerskap kan både være knyttet til fødsel og arv (ethnos), men medlemskap kan også oppnås på andre måter gjennom demos. Denne prosessen er ulik fra land til land, men demos åpner opp for at innflyttere kan oppnå statsborgerskap og dermed få den samme juridiske statusen og rettighetene som etniske borgere.</p>	<p><b><u>Hvithet/ikke-hvithet</u></b></p> <p>Hvithet er en umarkert identitet som blir tatt for gitt i motsetning til ikke-hvithet som er en markert identitet hvor individet er og blir bevist på sin annerledeshet gjennom egen observasjon av omgivelsene, samt gjennom erfaringer med andre. Hvithet gir individet en sosiale og økonomiske privilegert posisjon.</p>
<p><b><u>Etnisk opposisjon</u></b></p> <p>Et fellesskap basert på en felles genealogi. Dette blir utgangspunktet for en ethno-nasjonal identitet. Denne forståelsen må derimot ikke alltid tolkes som statisk. For minoritetsspråklige elever kan etnisitet være flytende og skiftende, og den kan dannes flere former for etnisitet (Vassenden 2011, s. 172)</p>	<p><b><u>Kulturell skillelinjer</u></b></p> <p>Kultur ikke har et bestemt innhold. Vassenden trekker inn holdninger, oppfatninger, språk, preferanse, interesser og verdier som aspekt ved kultur.</p> <p>For barn og unge med to eller flere kulturbakgrunner kan kultur være flytende. Man anser seg ofte ikke som x eller y, men en hybridisering av begge.</p>

Figur 2.2: De fire kategoriene til Vassenden (2011).

### *Hvithet/ikke-hvithet*

Vassenden (2011) viser hvordan hvithet/ikke-hvithet er en ekskluderende markør for minoritetsspråklige. I et fokus intervju gir de minoritetsspråklige informantene beskrivelser av

hvordan hvithet/ikke-hvithet er en problematisk markør ettersom den medfører en forståelse av utseende som identitetsbærende. Informantene påpeker at det å være norsk statsborger ikke er nok for å føle seg norsk når man likevel blir ansett som ”utlending” på grunn av at man ikke har *riktig* hudfarge.

I studiet til Gullestad (2002) illustrerer hun hvordan *hvithet* er en umarkert identitet i den forstand at den konstrueres som utematisert og udefinert normativt sentrum. *Ikke-hvit* blir en markert identitet ved at hudfarge blir sosialt identitetsbærende slik studiet til Prieur (2004) illustrerer. Studiet til Prieur (2004) viser blant annet hvordan hvithet som markør ikke bare er rasistisk, men også kan skape frustrasjon, og en distansering til norskhet blant minoritetsspråklige. Funnene til Prieur (2004) kan ses i lys av Gullestads (2002) poeng om at identitet og selvopfatning bør ses i lys av den etnosentriske diskrimineringen som eksisterer i samfunnet. Etnisk opposisjon har mange likhetstrekk med hvithet/ikke-hvithet ettersom kriteriet om hvithet sammenfaller med en etnisk forståelse av norskhet. Forskjellen derimot er at etnisitet gjør et skille basert på etnisk opphav som medfører at minoritetsspråklige elever med europeisk og/eller vestlig bakgrunn faller utenfor fellesskapet på tross av at de er hvite.

#### *Etnisk opposisjon og kulturelle skillelinjer*

Vassenden (2011) illustrerer i sin studie hvordan de etnisk norske informantene gir uttrykk for en kulturell identifisering som ”utlending” på grunn av at de kulturelt ikke oppfatter seg som lik majoritetsbefolkningen. Samtidig uttrykker informantene at de ikke er lik de minoritetsspråklige vennene på grunn av at de er etnisk norske. Informantene demonstrerer hvordan etnisitet kan bli forstått som statisk og ikke tilbøyelig for en hybridisering på samme måte som kultur. Vassenden (2011) studie illustrerer at det eksisterer en forestilling av norskhet en enten-eller-kategori. Denne dikotome forståelsen er derimot ikke særegent for hans studie. Andre forskningsbidrag som fungerer som rammeverk for denne studien illustrerer også hvordan en slik dikotom forståelse kommer til uttrykk både blant etnisk majoritet og minoritet (Gullestad 2002; Eriksen 2017). I Eriksen (2017) sin studie gir flesteparten av de minoritetsspråklige elevene uttrykk for å være ”utlending” og de etniske norske elevene blir definert som ”de norske”. Denne forståelsen bærer preg av en etnisk opposisjon på grunn av at man skaper gruppefellesskap ved å føre etniske grenser. Innad disse

grensene eksisterer det en forestilling om likhet, som tilslører de underliggende kulturelle forskjellene mellom gruppe medlemmene.

I følge Barth (1969) er det vanskeligere å forandre etniske skillelinjer enn kulturelle. Etniske grenser ser ut til å vedvare til tross for kulturelle forandringer i samfunnet. Etnisitet er en kategori som individet både kan benytte for egen selvidentifisering, men også for å kategorisere andre mennesker i gruppefelleskap, som de nødvendigvis ikke erkjenner selv. I følge Khanlou mfl. (2008, s. 496) kan den kulturelle identitet anses som inkluderende ettersom det ikke må være begrenset til en spesifikk sosial gruppe, og således kan individet skape en hybridisering av ulike kulturer som går på tvers av ulike sosiale, etniske og religiøse skillelinjer.

### *Statsborgerlig dikotomi*

De minoritetsspråklige informantene i Vassendens (2011) studie påpeker at statsborgerskap er en inkluderende markør. Årsaken er at statsborgerskap i Norge ikke er begrenset til ethno-nasjonalt medlemskap, som betyr at man kan oppnå statsborgerskap uten å være født i Norge eller ha foreldre som er født i Norge. Informantene er derimot tydelige på at statsborgerskap gir juridisk medlemskap, men ikke nødvendigvis en inklusjon til majoritetssamfunnet. Haddy Jemmeh (2019) beskriver i en artikkel på Utrop at man ikke unnslipper det å måtte redegjøre for egen norskhet på tross av at man har norsk statsborgerskap. I likhet med informantene til Prieur (2004) påpeker Jemmeh (2019) at dersom man ikke har *riktig* hudfarge blir man ikke anerkjent som norsk *nok av omgivelsene*. Dette kan muligens forklare tidligere studier som viser at dikotomien ”utlending” og ”norsk” representerer en symbolsk distinksjon i minoriteters forståelse av egen posisjon i samfunnet (Prieur 2004, 2010; Eriksen 2017).

Vassenden (2011) har knyttet statsborgerskap til to tradisjonelle forståelser av hva en nasjon er; ethnos og demos. I en ethno-nasjonal forståelse er etnisitet en viktig markør for inklusjon og eksklusjon. I praksis betyr dette at man oppnår medlemskap gjennom fødsel og arv (Vassenden 2011, s. 160). Tyskland blir brukt som eksempel på et land som praktiserer den ethno-nasjonale teoritradisjonen. Dette betyr at tysk historie og kulturell arv er et viktig aspekt ved tysk nasjonal identitet. Denne forståelsen av nasjonalitet har historisk vært problematisk for innflyttere som ikke har blitt akseptert som fullverdige borgere. I nyere tid har globalisering utfordret den ethno-nasjonale forståelsen. Det kulturelle, etniske og religiøse

mangfoldet utfordrer en forståelse av statsborgerskap som forbundet med etnisitet ettersom alle borgere ikke oppfattes som likeverdige medlemmer i vi-fellesskapet.

Demos blir fremhevet som en teoretisk forståelse som er bedre egnet for å skape en inkluderende identitet. Årsaken er at man i demos konstruerer en nasjonal identitet som går ut over ens etniske opprinnelse ved å se anse nasjonen som et fellesskap hvor alle borgerne har til felles de demokratiske verdiene og er underlagt samme lovgivning (Vassenden 2011, s. 160; Stokke 2017, s. 27). Frankrike blir i mange forskningsbidrag fremhevet blant land som praktiserer demos (Vassenden 2011; Banks 2014; Stokke 2017). Til tross for at demos blir ansett som egnet for å konstruere en inkluderende identitet kan man samtidig se i den franske konteksten hvordan nasjonal identiteten ikke har rom for forskjelligheter, men heller et mål om likhet. Fransk nasjonal identitet innebærer at man gir et avkall på ens kulturelle bakgrunn ved å assimilere. Forskjellene i samfunnet blir således skjult ved at alle skal være så lik som mulig. Dette er blant annet årsaken til at det ikke er tillatt med bruk av religiøse symboler i grunnskolen og videregående. Således er Frankrike et prakt eksempelpå hvordan man konstruerer en nasjonal identitet hvor man forsøker å skape et samhold med krav om likhet ved å gi avkall på ens etniske, kulturelle og religiøse bakgrunn.

Vassenden (2011) benytter forståelsene ethnos og demos for å belyse hvordan statsborgerskap som markør kan ha ulikt innhold. Demos som danner grunnlag for en inkluderende nasjonal identitet illustreres i eksemplet med Frankrike for å danne forutsetning for, men ikke garanti om en inkluderende identitet. Hva man anser som grunnleggende verdier for fellesskapet har dermed en betydning for hvordan man konstruerer nasjonal identitet. Således fordrer dette et spørsmål om hvordan man i skolen, og det øvrige samfunnet, kan undervise og samtale om en nasjonal identitet som skaper et fellesskap på tvers av forskjeller.

### **2.3.3 Oppsummering av de ulike identitetskategoriene**

Både Vassenden (2011) og Salole (2018) benytter kategorisering for å beskrive selvidentifisering og identitetstilskrivelse fra omgivelsene. Saloles (2018) kategorisering er begrenset til minoritetsspråklige selvidentifisering og de identitetskategoriene minoritetsspråklige kan oppleve å bli plassert innenfor av omgivelsene. Vassendens (2011)

kategorisering er derimot ikke en redegjørelse for identitetskategorier, men diskurser i samfunnet som er med på å (re)konstruere ulike identitetsforståelser. Han illustrerer Barths (1969) teori om *ethnic boundaries* and *cultural differences* i en norsk kontekst og belyser hvordan kultur er mer tilbøyelig for forandring, men norskhet oppfattes som et synonym til etnisitet. Videre belyser han hvordan etnisitet oppfattes statisk og danner et grunnlag for en dikotom forestilling om ”norsk” og ”ikke-norsk”. Kategoriene til Vassenden kan gi en utvidet forståelse av hvordan diskurser om norskhet kan føre til at noen heller identifiserer seg som ”utlending” i stedet for ”synlig landsmann”. Vassendens modell illustrerer også hvordan noen minoritetsspråklige kan oppleve en interseksjonell ekskludering eksempelvis gjennom markørene hudfarge og etnisitet, mens for andre kan hudfarge tilsløre underliggende kulturelle forskjeller. Vassendens kategori ”hvithet/ikke-hvithet” illustrerer at hudfarge er et viktig aspekt ved norskhet. Dette kommer også til uttrykk i Saloles (2018) fire kategorier. Skillet mellom ”utlending” og ”skjult innvandrer” er basert på hudfarge, og er også det samme skillet for ”synlig landsmann” og ”speil”.

Vassendens (2011) fire forståelser av norskhet: statsborgerlig dikotomi, etnisk opposisjon, hvithet/ikke-hvithet og kulturelle skillelinjer har en påvirkning på minoriteters identifisering eller distansering fra norskhet. Saloles (2018) kategorier anvendes i denne studien for å skape orden over de ulike identitetskategoriene elevene kan identifisere seg med eller oppleve å bli tilskrevet fra omgivelsene.

## 2.4 Nasjonal identitet i undervisning

*“As anxiety about migration-related diversity is on the rise, it is crucial to consider what constitutes the nation and its boundaries, and whether these can be negotiated”* (Erdal og Strømsmø 2018, s. 2)

Globalisering har i Norge, så vel som i andre vestlige, nasjoner ført til et etnisk, kulturelt og religiøst mangfold. I ulike fagfelt har dette reist spørsmål om hvordan man kan verne om demokratiet og opprettholde sosialt orden. I et utdanningsperspektiv reiser globalisering spørsmål om hvordan skolen kan føre en pluralistisk integrering av elever til et flerkulturelt samfunn. I litteratur om medborgerskap har fokuset vært på hvordan skolen kan fungere som sosialt integrerende for å verne om demokratiet. Globalisering har ført til nye måter å tenke



om undervisning av nasjonal identitet som går på tvers av nasjoners territorielle grenser, og foruten etnisk avstamning. I de følgende vil jeg presentere fire forståelser av hvordan en lærer kan eller bør undervise om nasjonal identitet.

En ethno-nasjonal forståelse av nasjonal identitet er essensialistisk. I undervisning innebærer dette at felles historie og kultur utgjør viktige holdningspunkter i identitetsundervisning. Den etno-nasjonale forståelsen kritiseres for å skape fragmentering ettersom det kun vektlegger majoritetens kulturhistoriske arv, og tar ikke betraktning til etniske, religiøse og kulturelle forskjeller som eksisterer i flerkulturelle samfunn (Ljunggren, 2014). Det skaper et skille mellom majoritet – og minoritetsborgere i et samfunn. Dette er årsaken til at Banks (2014) kritiserer praksisen av den ethno-nasjonale forståelsen for å være statisk og ikke inkluderende av det mangfoldet som eksisterer i vestlige samfunn. I undervisning medfører en ethno-nasjonal forståelse en andregjøring av minoriteter som ”*second class citizens*”, ettersom markørene for inklusjon er ekskluderende for minoriteter. I følge Banks (2014) medfører dette en begrensning på minoriteters deltagelse i deliberasjon om det nasjonale fellesskapet.

Banks (2014, s. 7) argumenterer derimot for en flerkulturell undervisning om nasjonal identitet som han kaller *transformative citizenship education*. Denne type undervisning påpeker han danner et grunnlag for å gi elever en forståelse av ulike dimensjoner ved identitet; kulturell, nasjonalt, regionalt og overnasjonalt, er tett sammenvevd. En transformativ undervisning innebærer at elever opplever å være symmetriske, som Enslin (mfl. 2001) anser som en forutsetning for en konstruktiv deliberasjon. Asymmetri medfører at elever opplever begrensninger ved deres egen deltagelse. Dette har en innvirkning på elevenes læringsutbytte i en transformativ undervisning. Elevene blir ikke eksponert for andre perspektiv som utfordrer deres førforståelse. Banks (2014) mener at en transformerende medborgerskapsundervisning danner grunnlag for en undervisning om nasjonal identitet som er inkluderende. En forutsetning for dette er en intervensjon fra lærere, med målsetning om å utjevne maktforholdet mellom elevene i deliberasjon (Cohen, 1984; Cohen & Lotan, 1995; Cohen & Roper, 1972 referert i Banks, 2014, s. 9).

Forskere innen den *komopolitiske* forståelsen argumenterer for en utvidet forståelse av nasjonal identitet. I følge kosmopolitiske retningen bør nasjonal identitet være bygget på prinsipper om et fellesskap i solidaritet med andre mennesker uavhengig av hvor de måtte

befinne seg. Menneskerettighetene utgjør en kjerne i denne forståelsen. I følge Osler (2011) er den kosmopolitiske identiteten egnet i en europeisk kontekst ettersom det tar i betraktning overnasjonalt og globalt medborgerskap. I følge Osler og Vincent (2002, s. 124 referert i Osler 2011, s. 3) tar det i betraktning hvordan nasjonal identitet kan oppleves av forskjellige folk. Den kosmopolitiske identiteten har derimot blitt kritisert for å være for utydelig og vag (Ljunggren 2014).

Ljunggren (2014) ønsker derimot en nasjonal identitet som benytter både elementer fra det ethno-nasjonale og det flerkulturelle. En kombinasjon av begge skal gi elever mulighet til å forstå nasjonal identitet som en sosial konstruksjon. Undervisning om nasjonens historiske og kulturelle utvikling skal gi elevene innsikt om nasjonens utvikling både før og etter globalisering. Dette mener han gir innsikt i de forandringene landet har gjennomgått som er med på å konstituere en nasjonal identitet. Forståelsen Ljunggren blir presentert blir derimot kritisert av den kosmopolitiske retningen for å innlemme individet i en gruppeidentitet som overskygger egen identifisering.

### **2.4.1 Normkritisk perspektiv på identitet**

Normkritisk pedagogikk er en undervisningspraksis som er kritisk overfor privilegiering og andregjøring (Kumashiro 2001: Røthing 2019). I studier om identitet innebærer det blant annet å være kritisk til hvordan identiteter ofte blir omtalt som separate enheter. Dette mener Kumashiro (2001) tilslører maktforhold som er med på å konstituere noen identiteter som en norm, og andre som motsatsen ”de andre”. I stedet mener han at en normkritisk pedagogikk må vektlegge en bevisstgjøring og refleksjon om hvordan eksisterende forståelser av identitet er med på å opprettholde en forestilling om ”den andre”. Dette innebærer at man stiller spørsmål om hvordan man kan konstruere en identitet som er annerledes enn den vi har i dag. Dette gir elever mulighet til å være kritisk til egen identitet og norsk nasjonal identitet. Enslin (mfl. 2001) og Ljunggren (2014) argumenterer for at flere perspektiver i deliberasjon skal gi individet mulighet til å bli konfrontert om egne fordommer og at dette skal gi mulighet for å konstruere et inkluderende fellesskap. Deliberasjon er et viktig aspekt ved medborgerskapsundervisning ettersom det refererer til de prosessene hvor man avgjør hvilke praksiser, grenser og innhold man tillegger det nasjonale fellesskapet.

Kumashiro (2001), understøttet av Røthing (2019), mener at man bør være kritisk til hvordan man eksponerer elever for ulike perspektiv. Kumashiro (2001) er kritisk til det han betegner som toleransepedagogikken, som han beskriver som en pedagogisk praksis hvor elever blir presentert for ulike perspektiver, men ikke utfordres til å reflektere over hvordan egen identitet er konstruert og opprettholdes gjennom en andregjøring. Kumashiro (2001) mener at toleransepedagogikken innlærer elever i å akseptere et ujevnt maktforhold i samfunnet. Han mener i stedet at vi må være transparente og ærlige om maktforholdene i samfunnet. Normkritisk pedagogikk er på mange måter det Røthing (2019, s. 45) kaller for *ubehagets pedagogikk* ettersom det sikter mot å kritisere undervisning som reproducerer stereotyper, og forestillinger om ”de andre”. Det er ubehagelig fordi man konfronteres med ens egne privilegier, men man blir også konfrontert med forestillinger og praksiser i samfunnet som driver en ”andregjøring” som kan oppleves som ubehagelig i undervisningssekvenser.

## 2.5 Oppsummering av rammeverket

Forskningsbidragene som utgjør et rammeverk for denne studien har som hensikt å belyse ulike aspekt ved minoriteters identitetskonstruksjon. På tross av at denne studien har en sosial konstruktivistisk tilnærming til identitet har jeg valgt å inkludere en forståelse av identitet, *essensialisme*, som er en forståelse av identitet som uforanderlig. Dette perspektivet utfordrer et *konstruktivistisk* syn som anser identitet som foranderlig og situasjonsbetinget og som er det perspektivet som kommer tydelig frem i de forskningsbidragene som utgjør mesteparten av rammeverket for denne studien. Grunnen til at også den essensialistiske forståelsen av identitet er inkludert i rammeverket, handler om at et slikt syn preger noe av informantenes selvforståelse, men også er betegnende på hvordan de oppfatter andre klassekameraters oppfatning av identitet.

Saloles (2018) fire kategorier benyttes for å skape orden over de ulike identitetene som elevene gir uttrykk for. Disse ses i lys av Vassendens (2011) fire forståelser av norskhet, og benyttes for å illustrere hvordan ulike forståelser av norskhet har en påvirkning på minoriteters selvoppfatning. Videre benytter jeg tidligere forskning til å understøtte funnene i denne studien. Gullestad (2002) viser i sin studie hvilke hverdagslige oppfatninger nordmenn

har om norskhet. Funnene hennes kan plasseres i de fire kategoriene til Vassenden (2011). Studien til Prieur (2002, 2004, 2010) og Eriksen (2017) brukes i denne studien og illustrerer minoriteters uttrykk av egen identitet og følelser om tilhørighet. Målet med de respektive studiene er å undersøke hvilke opplevelser og erfaringer som har påvirket informantenes identitetsforståelse. Således har de mange likhetstrekk med denne studien, og kan understøtte funn.

I to av settingene benyttes undervisningsopplegget *Norskhet i flertall*. I disse to settingene kommer elevenes egne forståelser av norskhet til uttrykk, og egen identifisering eller distansering til det norske. På grunn av at elevene er i gruppesamtaler i helklasseundervisningen benyttes de fire forståelsene av nasjonal identitet og normkritiske perspektiv for å diskutere hvordan settingene har en påvirkning på elevenes deltagelse.

## 3 Metode

Dette kapitlet er en begrunnelse for fremgangsmåten jeg har valgt å bruke i dette forskningsprosjektet. I likhet med andre kvalitative studier kunne funnene i denne studien ha blitt annerledes dersom man hadde tatt andre metodiske og teoretiske valg underveis i forskningsprosessen. Således er det viktig at man som forsker er transparent og begrunner valgene man har tatt og hvordan disse er i tråd med oppgavens formål (Nygaard 2015, s. 110). Dette kapitlet vil først begrunne hvilken vitenskapsteori som ligger til grunn for min forståelse av identitet. Videre vil jeg begrunne de metodiske valgene jeg har tatt, og deres styrker og svakheter i besvarelsen av forskningsspørsmålet:

Hvordan konstruerer et utvalg av minoritetsspråklige elever egen identitet i tre ulike settinger: (1) i klasserommet, (2) i FLEX-id og (3) i intervju.

I delkapittel 3.5 vil jeg presentere analyseprosessen og de utfordringene jeg har støtt på underveis. Deretter vil jeg redegjøre for datamaterialets validitet og reliabilitet. I delkapittel 3.7 vil jeg gjøre rede for denne studiens forskningskvalitet samt etiske refleksjoner.

### 3.1 Kvalitativ metode og vitenskapsteoretisk ståsted

Den kvalitative metoden har som mål å skape forståelse av fenomener knyttet til individet og den sosiale virkelighet (Dalen 2004, s. 16). Metoden gir forskeren mulighet til å få nærhet og dybde til det som studeres. I denne studien undersøker jeg hvilke erfaringer og opplevelser elevene trekker frem når de beskriver egen identitet og norsk nasjonal identitet. Elevenes hverdag og opplevelsen av den, samt deres subjektive forståelse av norskhet er det jeg ønsker å undersøke.

Den amerikanske filosofen Thomas Kuhner (1970, referert i Finn Hjørdemaal 2014, s. 188) beskriver vitenskapsteori som en virkelighetsforståelse og et teoretisk og metodisk rammeverk for hva som blir ansett som kunnskap. Det er ingen tvil om at den vitenskapsteorien man benytter i egen forskning vil fungere retningsgivende for de valgene man tar i forskningsprosessen. I denne studien benytter jeg sosialkonstruktivisme som vitenskapsteoretisk tilnærming til identitet. En sosialkonstruktivistisk tilnærming til identitet

innebærer blant annet å forklare identitet ut i fra de underliggende kulturelle og samfunnsmessige strukturene som kan forklare interaksjonene mellom mennesker (Hjardemaal 2014, s. 199). Disse strukturene har blitt skapt gjennom menneskers sosiale handlinger. Identitet sees derfor på som konstruert og avhengig av de omgivelsene mennesker er en del av. På bakgrunn av dette har jeg hentet inn datakilder fra tre sfærer: (1) helklasseundervisning, (2) FLEX-id, og (3) intervju for å undersøke hvorvidt elevenes forståelse og deltagelse påvirkes av de settingene de deltar i. De ulike settingene belyser ulike sider av identitet og illustrerer hvordan identitet kan være omskiftelig for elever med tilhørighet til to eller flere kulturer. På grunn av at identitet anses som sosialt konstruert krever også denne tilnærmingen at man er bevisst på ens egen bakgrunn og hvordan dette kan påvirke hvordan man henter inn og tolker data (Creswell 2007, s. 21). Dette vil jeg redegjøre for ytterligere i delkapittel 3.6.

## **3.2 Triangulering som metode**

I denne studien har datamaterialet blitt samlet inn gjennom triangulering. Dette innebærer at forskningsspørsmålet har blitt vurdert gjennom to eller flere metoder og/eller perspektiv. Triangulering som metodologisk prinsipp ble introdusert gjennom arbeidet til Norman K. Denzin på 70-tallet (Flick 2018, s. 445). Denzin skilte mellom flere former for triangulering, og i denne studien har jeg benyttet datatriangulering, som er en kombinasjon av forskjellige datakilder som utforskes på forskjellig tid, sted og personer (Flick 2018, s. 446). Datamaterialet i denne studien har blitt samlet inn gjennom to metoder: deltagende observasjon og semi-strukturert intervju. Triangulering kan skje ved at den ene metoden er underordnet den andre, eller ved at de er likestilte (Ringdal 2007, referert i Fangen 2010, s. 171). I denne studien er observasjonen og intervjuene likestilte. Observasjonen har utledet til intervju, og intervjuene er benyttet for å få en dypere forståelse over elevenes opplevelser av observasjonsfasene: (1) klasserommet og (2) FLEX-id.

I tillegg til å benytte to metoder er datamaterialet i denne studien en kombinasjon av data hentet inn fra tre settinger: (1) klasserommet, (2) FLEX-id undervisning og (3) intervju for å undersøke hvorvidt elevenes forståelse og deltagelse påvirkes av de tre settingene de deltar i. Fordelen med å bruke både observasjon og intervju er at man kan undersøke hvorvidt det er et samsvar mellom handling og utsagn. Dersom jeg kun hadde benyttet deltagende observasjon hadde jeg ikke fått mulighet til å gå i dybden på elevenes forståelser av norskhet,

og jeg hadde heller ikke fått innsikt i hva som fører til at noen deler ulike identitetsforståelser i de ulike settingene. Det skal derimot presiseres at man må være varsom når man opplever at det ikke er samsvar mellom informantens handling og utsagn, og man må ikke sette informanten i en situasjon hvor han eller hun opplever å bli dømt for dette (Fangen 2010, s. 173).

Triangulering som metode er ikke ufeilbar, og metoden har blitt kritisert for å anse bruken av ulike metoder som en tilnærming for å få et helhetsbilde av et fenomen (Flick, 2018, s. 446). Patton (1999, s. 1193) poengterer at triangulering ikke bør benyttes for å demonstrere at ulike metodiske tilnærminger fører til samme resultat. Triangulering bør i stedet benyttes for å undersøke datamaterialets gyldighet. De tre settingene belyser ulike sider av identitet, og funn i en setting må dermed ikke overskrive funn i et annet, men i stedet ses på som en fremgangsmåte for å undersøke hvordan identitet kan være omskiftelig for elever med tilknytning til to eller flere kulturer.

### **3.2.1 Deltagende observasjon**

#### **(1) Min deltagelse**

Deltagende observasjon er en datainnsamlingsmetode som gir mulighet for å studere menneskers samhandling og væremåte i deres naturlige tilværelse (Fangen 2010, s. 12). Det deltagende aspektet ved observasjon innebærer at forskeren er i en sosial samhandling med deltagerne (Fangen 2010, s. 9). Datamaterialet i denne studien har, som nevnt i kapittel 3.2, blitt samlet inn fra to settinger: (1) klasserommet og (2) FLEX-id. Min rolle i de to settingene varierer. I den første settingen benytter jeg et undervisningsopplegg, *Norskhet i flertall*, som har en varighet på 90 minutter. Jeg observerer hvordan elevene forsøker å komme til enighet om hvilke påstander som er viktig, mindre viktig, og uviktig for det å være norsk. Jeg samler inn data fra fire klasser på 10.trinn hvor hver observasjonssekvens har en varighet på 90 minutter. I to av de fire klassene har jeg en rolle som *deltagende observatør*. Dette innebærer at jeg går rundt til de ulike gruppene og stiller oppfølgingsspørsmål for å holde samtalen gående. I de to andre klassene har jeg en full deltagelse hvor jeg overtar undervisningen. Dette var opprinnelig ikke en del av planen og det oppstod en misforståelse i kommunikasjonen

mellom meg og faglærer. Rollen min i disse to klassene var både å veilede elevene i gruppesamtalen samt lede helklassesamtalen. Dette førte til noen utfordringer ettersom jeg ikke hadde like god mulighet til å ta like gode feltnotater av interaksjonen i klasserommet. Når elevene diskuterte i grupper hadde jeg bedre mulighet til å skrive ned det de snakket om enn når jeg ledet helklasseundervisningen. Samtidig tok jeg feltnotater like etter undervisningstimen for å påse at jeg fikk med meg de detaljene som jeg husket. Jeg tok også bilde av del 2 av undervisningsopplegget når elevene benyttet hyssing og påstander for å avgjøre hva kjernen i norskhet er. Bildet ble tatt i friminuttet før elevene skulle over til undervisning i et annet fag.

I FLEX-id har jeg deltatt i én samling på 45 minutter. I denne samlingen ledet jeg ikke undervisningen, men lærer tilbød meg muligheten til å stille elevene spørsmål. Jeg forklarte elevene om hvem jeg er og mitt forskningsprosjekt. Elevene ble informert om at mitt besøk i FLEX-id var konfidensielt og at jeg kun var interessert i å samtale om hva det vil si å være norsk og få innsyn i hva det innebærer å delta på FLEX-id.

I følge Fangen (2010, s. 82) kan forskerens deltagelse by på etiske utfordringer dersom forskeren endrer det naturlige mønstret for samhandling i feltet. Samtidig påpeker Fangen (2010) og Prieur (2002) at en delvis intervenserende deltagerrolle i avgrensede situasjoner kan forsvares når det ikke ødelegger muligheten for å observere feltet slik det naturlig fremstår. På grunn av at undervisningsopplegget er sentrert rundt gruppearbeid vil jeg argumentere for at min deltagelse ikke har hatt en sterk påvirkning på det som observeres. I både del 1 og del 2 var det elevene som skulle diskutere hva det vil si å være norsk. Min rolle var å påse at elevene ikke oversteg den tiden som er satt for del 1 og for del 2. Gruppesamtalene munnet ut i en helklassesamtale og min rolle var å oppsummere de påstandene gruppene anså som viktig for det å være norsk. På grunn av min minoritetsbakgrunn var jeg til tider bekymret for at elevene ikke ønsket å delta i helklassesamtalen i tilfeller der påstandene kunne være ekskluderende for en med minoritetsbakgrunn. Jeg opplevde derimot ikke dette som et problem, og jeg benyttet muligheten til å stille elevene spørsmål der jeg trakk paralleller mellom det jeg observerte i gruppesamtalen og spørsmålene jeg stilte i helklasseundervisningen. Et eksempel er: ”Jeg hørte at dere hadde forskjellige tanker om noen av påstandene. Kan dere fortelle litt om hvilke påstander dere plasserte i sentrum?” og ”Er det noen andre grupper som hadde like påstander, eller andre i sentrum?”. De tilfellene hvor jeg observerte grupper med forskjellige forståelser



av norskhet stilte jeg spørsmål om de kunne forklare hvordan de kom frem til påstandene. Målsetningen min var da å skape en dialog på tvers av gruppene.

## **(2) Deltagelse som metodisk verktøy**

Samhandlingen med deltagerne gir forskeren mulighet til å bli kjent med deltagerne og oppnå deres tillit. Dette gir forskeren mulighet til å forstå deltagerne og deres omgivelser bedre, og det gir deltagerne en følelse av trygghet når de får en relasjon til den som observerer. Fordelen med deltagende observasjon er at ens tilstedeværelse ikke distraherer deltagerne, og med tid så opplever deltagerne forskerens tilstedeværelse som naturlig. Desto lengre periode man kan observere desto mer innsikt kan man få i deltagerens samhandling. I følge Creswell og Miller (2000) er det ikke grenser for hvor lenge man kan observere et felt. En styrke ved å forlenge observasjonstiden er at man kan samle inn rikere data som styrker validitet. Samtidig så kan dette være en utfordring i kvalitative studier ettersom man ikke har like gode metoder for å bearbeide store mengder data. Dette fører til at man som forsker må være bevisst på hvor mye tid man har til rådighet for å bearbeide data samt hvordan man skal gå frem for å analysere data etter innsamlingsperioden. Data i denne studien har blitt samlet inn etter tre perioder og i disse periodene har jeg i observert 90 minutter med undervisning av *Norskhet i flertall* i to klasser, og undervist det samme opplegget i to andre klasser. Tidsmessig er det én måneds avstand mellom hver periode. Dette kom av at lærer da underviste i tematikk som var interessant for denne studien. Den første uken underviste læreren om den kalde krigen og den andre uken om kolonisering av Afrika. Disse ukene ble strategisk utvalgt for å undersøke hvilke tanker elevene hadde om undervisning som omhandler foreldrenes opprinnelsesland.

I FLEX-id har jeg deltatt i én samling på 45 minutter. I denne samlingen stilte jeg elevene spørsmål lik de i del 1 av undervisningsopplegget *Norskhet i flertall*. Min deltagelse i den samlingen er lik de klassene hvor jeg har en full deltagelse. I FLEX-id er det ikke jeg som leder samlingen, men lærer åpner opp for at jeg får stilt spørsmål. Samlingen har dermed en del likheter med et gruppeintervju.

### **3.2.2 Intervju som metodisk verktøy**

Forskningsspørsmålene for denne avhandlingen har dreid seg om minoritetsspråklige elevers identitetsforståelse og hvordan dette kommer til uttrykk i undervisning om nasjonal identitet. Intervju har blitt benyttet som en supplerende metode til observasjon. I undervisningsøktene observerte jeg hvordan elevene diskuterte hva det vil si å være norsk med etnisk norske medelever. Intervjuene har blitt benyttet for å få innsikt i elevenes subjektive forståelse av identitet. Jeg har valgt intervju som metodisk verktøy da det egner seg godt for å kartlegge informanternes perspektiv, tanker og opplevelser (Dalen 2004, s. 15).

Først og fremst betyr intervju en samtale mellom to personer der forståelse og synspunkter blir delt (Dalen 2004, s. 15; Kvale og Brinkmann 2015, s. 22). Kvalitativt intervju har som mål å få innsikt i informantens livsverden. Målet er å sette ord på hvordan elevene opplever deltagelsen i helklasseundervisningen og hvordan de beskriver egen identitet i helklasseundervisningen og i intervjuet. Således står individets subjektive forståelse sentralt. Det finnes ulike måter å avdekke individets opplevelser og hvilken form for intervju man velger bør være i tråd med prosjektets formål. Mitt valg falt på den semi-strukturerte varianten, som kjennetegnes av at den har noen faste spørsmål som fungerer som rammer for intervjuet, men som gir forskeren mulighet for å stille spørsmål utenfor intervjuguiden. Ettersom intervju er en supplerende metode til observasjon har semi-strukturert intervju vært mest egnet.

En forutsetning for å kunne bruke intervju i en forskningssammenheng er at forsker utelater sin egen oppfatning og synspunkt (Dalen 2004, s. 37). Intervju er, som nevnt, definert som en samtale mellom to personer, men i praksis er forskerens rolle å lytte til informanten. Dette innebærer at forskeren ikke forhaster intervjuet, men gir informanten tid til å tenke og reflektere over spørsmålet og eget svar (Dalen, 2004). Informanten skal få en følelse av å bli sett, hørt og tatt seriøst. Forskerens adferd og kroppsspråk må gi uttrykk for dette ved å eksempelvis holde øyekontakt, vise empati for elevenes opplevelser og følge opp samtalen ved å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Sistnevnte er ikke kun for å vise at man følger med, men også for å gå i dybden på elevens utsagn når det kan være relevant for forskningsspørsmålet. Videre må man tenke på hvordan man stiller spørsmål og om de er utydelige, ledende eller sensitive.

I intervjuet beskriver elevene hvordan de opplevde undervisningsopplegget i klasserommet. Elevene trekker frem deres personlige identitet i intervjuet og knytter ikke den

opp mot den etniske identiteten. Dette gir en forståelse for i hvilken sammenheng den etniske identiteten blir fremhevet. Intervjuet som metodisk verktøy gir elevene en mulighet til å snakke om det samme som i observasjonsstudiet, men i en annen setting. I intervjuet er det jeg og elevene som utgjør settingen. På grunn av at jeg ikke har en direkte påvirkning på elevenes hverdag, og elevene ble informert om konfidensialitet av opplysninger som kan avsløre identitet, kan dette ha medvirket i at elevene delte andre opplevelser i intervjuet eller utdypet opplevelsen av helklassesamtalen. Jeg tror også min minoritetsspråklige bakgrunn har hatt en forskningseffekt ettersom jeg i flere instanser merket meg at elevene oppfattet meg som lik dem selv, eksempelvis når enkelte ønsket bekræftelse ved å si ”du vet”, eller ”ikke sant”. Jensen (2011) skriver i sin studie at hun opplevde at informantene hadde en oppfatning hvor hun var posisjonert som en representant for en legitim kultur, mens informant opplevde selv å være ”den andre”. I denne studien fremkommer det motsatte ettersom elevene gir hentydninger om at vi er symmetriske i lys av vår minoritetsspråklige bakgrunn.

Intervjuguiden er en viktig del av forberedelsen til intervjuet. I utforming av intervjuguide var en del av forberedelsen det å få overblikk over hvilke identitetsforståelser som fremkommer i krysskulturell identitetsteori. Forberedelsene var mye rettet mot bidrag fra James Banks *multikulturelle teori*, og George Herbert Meads teori *symbolsk interaksjonisme*. Teoriene hadde en påvirkning på min førforståelse, men ikke en direkte innvirkning på hvordan jeg formet intervjuguiden. Ved utarbeiding av intervjuguide benyttet jeg Dalens (2004, s. 30) *traktprinsipp* som er en strukturering av intervju hvor man innleder med de enkle og generelle spørsmålene, deretter de sentrale spørsmålene og avslutter med generelle spørsmål igjen for å markere slutten på intervjuet. Til tross for at Banks og Meads teori var ferskt i minne ble spørsmålene i denne studien formet på en måte hvor elevene skulle beskrive deres opplevelser. Jeg unnlot bruk av faglige begreper for å sikre at spørsmålene var tydelige. Jeg nevnte aldri identitet i intervjuet ettersom det er et teoretisk komplekst begrep, og det er vanskelig for informantene å forstå min operasjonalisering av begrepet.

Jeg innledet dermed med bakgrunnsspørsmål som gikk ut på hvor elevene er født og oppvokst, og hvilket språk de prater hjemme. Disse spørsmålene var generelle i den forstand at jeg ikke spurte elevene om å beskrive oppveksten sin i detaljer, men i stedet hvor gammel de var når de flyttet fra opprinnelseslandet til Norge, og hvordan overgangen til Norge var i forhold det å lære språket, få venner og begynne på skole. Deretter gikk jeg inn på de sentrale spørsmålene som er knyttet til hvordan elevene beskriver seg selv til noen de ikke kjenner, og

hva det betyr å være norsk. Når de sentrale spørsmålene var behandlet ble intervjuet avsluttet med mer generelle spørsmål knyttet til elevenes generelle tanker om FLEX-id ordningen.

For å gjøre intervjusituasjonen enkel for informantene ble intervjuene holdt i grupperom på skolen. Jeg gjorde avtale med elevene om å ta de ut av klasserommet i løpet av skoledagen i de timene elevenes fravær ikke førte til komplikasjoner for lærer eller elev. Intervjuene hadde ulik lengde hvor de lengste hadde en varighet på omtrent 30 minutter og de kortere intervjuene var på 15-20 minutter. Forskjellene i tid kommer blant annet av om elevene ønsket å legge til andre opplevelser utenfor skolen som preger deres identitetsforståelse. I tillegg er det spørsmål rettet mot FLEX-id som i intervjusekvensen ikke var et spørsmål alle informantene kunne gå i dybden på ettersom alle ikke deltar på FLEX-id.

Med unntak av to elever ble intervjuene holdt enten samme dag eller dagen etter observasjon i de ordinære klassene. Årsaken til at to av elevene ble intervjuet en måned etter observasjonsfasen er knyttet til at det første oppholdet var kort og målet den uken var å bli bedre kjent med potensielle informanter. For å gjøre det enklere for informantene å huske tilbake til undervisningsøktene ønsket jeg ikke en alt for stor avstand mellom observasjon og intervju.

## **(1) Lydopptak og transkribering**

Hvert intervju ble tatt opp med et lydopptak. For å forsikre at elevene samtykket til dette spurte jeg ved hvert intervju om det var greit å ta opp intervjuet med lydopptak. Dette stod også i samtykkeerklæringen som informantene og deres foresatte hadde signert. Men for å sikre meg at elevene var godt informert spurte jeg om tillatelse til å ta lydopptak. Jeg forklarte funksjonen til opptaket, som er at den kun skal gi meg mulighet til å vie min fulle oppmerksomhet til informanten samtidig som jeg får med meg intervjuet ord for ord. Under intervjuet plasserte jeg lydopptakeren bak min pc som var plassert på hjørnet av et bord mellom meg og informanten. Den var dermed ut av syne, og intervjuet ble holdt som en samtale mellom meg og informanten hvor jeg fulgte opp samtalen ved å lytte og stille spørsmål.

I følge Dalen (2004, s. 64) er det en fordel av intervjuene transkriberes kort tid etter at de er gjennomført slik at man sikrer en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Intervjuene ble transkribert kort tid etter intervju, og ble transkribert omtrent 2-3 dager etter intervjuet ble holdt. Det ble ikke mulig å transkribere intervjuene samme dag på grunn av at jeg var på Vestlandet måtte transkriberingen vente til jeg kom tilbake til Universitetet i Oslo. Her transkriberte jeg materialet ved bruk av dataprogrammet Inqscribe.

### 3.3 Rekruttering av informanter

Datainnsamlingen ble foretatt på én skole med tilknytning til prosjektet Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme (Dembra). Prosjektet er utviklet av Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret), Det Europeiske Wergelandsenteret (EWC) og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS). Dembra jobber aktivt med faglige perspektiv på demokrati, inkluderende medborgerskap, forebygging gruppefiendtlighet i skolen. Jeg meldte meg inn i Dembra-prosjektet i begynnelsesfasen når jeg utarbeidet en projektskisse for dette forskningsprosjektet. Jeg meldte meg inn i prosjektet på grunn av min interesse for konstruering av et inkluderende nasjonalt fellesskap i flerkulturelle samfunn, og forebygging av utenforskap. I det forebyggende arbeidet mot gruppefiendtlig og utenforskap har Dembra et fokus på hvordan man kan forebygge en *essentialistisk* forståelse av identitet og tilhørighet. Dette har vært en sentral årsak til at jeg ønsket å forske på en Dembra skole ettersom jeg viste det foregikk undervisning som tok opp tematikk jeg var interessert i. Jeg hadde ikke vært i kontakt med en Dembra skole før dette forskningsprosjektet, men jeg hadde sett på nettsiden til Dembra at de innmeldte skolene fikk tilbud om faglige kurs for kompetanseheving og metoder for å forebygge gruppefiendtlighet og utenforskap. Jeg ble dermed nysgjerrig på å lære mer om hvordan en Dembra skole underviste om identitet og utenforskap for både min egen kompetanseheving og som et bidrag til forskningsfeltet.

Jeg ble tipset om Dembra-skolen av veilederne ved ILS som hadde mottatt en anbefaling fra HL-senteret. Jeg ble deretter tilsendt kontaktinformasjonen til assisterende rektor og rektor på skolen. Jeg fikk en positiv respons fra ledelsen vedrørende datainnsamling, og rektor på skolen satt meg i kommunikasjon med en samfunnsfagslærer som underviste i to klasser på tiende trinn. Samtidig som jeg var i kommunikasjon med skolen meldte jeg inn prosjektet mitt til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Når NSD søknaden ble godkjent avtalte jeg med lærer å komme på besøk én uke i første omgang for å bli bedre kjent med lærer og elevene. Den første uken presenterte jeg meg selv og mitt forskningsprosjekt. Jeg brukte denne uken til å følge to klasser og observerte undervisning i samfunnsfag. Jeg dro tilbake til Oslo, og besøkte skolen i to omganger til. Under mitt andre opphold intervjuet jeg to av informantene jeg hadde rekruttert den første uken jeg besøkte skolen. Jeg observerte en FLEX-id samling, og kom i kontakt med flere minoritets elever fra de andre klasser på tiende trinn. En utfordring med rekrutteringsprosessen var at elevene som har minoritetsspråklig bakgrunn var spredt i forskjellige klasser, og var en betydelig minoritet på skolen. FLEX-id samlingen ga meg mulighet til å komme i kontakt med flere minoritets elever. Dermed rekrutterte jeg fra fire klasser i stedet for to.

Da jeg skulle rekruttere informanter var det første kriteriet at elevene var minoritetsspråklige. Dette vil si at elevene har et annet morsmål enn norsk og sådan har et annet opphav i tillegg til den norske. Et annet viktig kriterium for utvelgelsen var å rekruttere ungdom i alderen 13-18 år. Ungdomstiden er en periode hvor individet forsøker å sortere sine inntrykk av omgivelsene. Det er en tid hvor individet blir eksponert for en rekke krav fra omgivelsene; familie, venner, skolen, idrettslag osv. Således forsøker individet å finne seg selv og sin plass i samfunnet og opplever en overgang fra det å være barn til ung voksen.

Min egen bakgrunn som minoritetsspråklig kan ha hatt en effekt på informantenes villighet til å delta i denne studien. Vi var to studenter som forsket på denne skolen og i to av de samme klassene. Min medstudent opplevde noen utfordringer i rekrutteringsprosessen, men jeg opplevde det ikke like vanskelig. Det er mulig at vår bakgrunn som majoritet – og minoritet kan ha hatt en effekt på elevenes villighet til å delta. En av informantene sa ved intervju slutt at det kjentes godt å få dele tanker og opplevelser med noen fordi man ikke får mulighet til dette i hverdagen. Det er mulig at eleven opplevde det som enklere å betro seg til meg fordi hun oppfattet meg som en person som kan forstå hennes opplevelser i kraft av min minoritetsspråklige bakgrunn. Men det kan det også komme av at jeg ikke har en direkte påvirkning på hennes hverdag, som gjør det enklere å åpne seg opp uten frykt for at lærere eller andre medelever får innsyn i samtalen.

### **3.4 Fremstilling av utvalget**

I henhold til fremstilling av informanter er det særlig viktig å presentere informantene på en måte som ikke fører til økt stigmatisering og generalisering. Særlig i studier om minoriteter (Dalen 2004). For å unngå at utvalget blir fremstilt som en homogen gruppe eller oppfattes som representanter for en etnisk minoritetsgruppe har jeg gitt elevene fiktive navn og utformet tabell 3.1, som gir bakgrunnsinformasjon om elevenes fødeland og oppvekst og botid i Norge. Dette skal ses i sammenheng med elevenes følelser om tilhørighet og identitetsforståelse i analysekapitlet.

I prosessen av å utforme tabellen har jeg forsøkt å inkludere informasjon som kan ha en betydning for elevenes utsagn. I feltet ”etnisk bakgrunn” har jeg fundert over hvilken betegnelse som passer best for å beskrive elevenes utenlandske bakgrunn. I delkapittel 1.4 beskrev jeg hvor utfordrende det kan være å finne betegnelser som ikke er med på å konstruere eller opprettholde et bilde av minoritetspråklige som ”ikke norske”. Opprinnelsesland ble dermed ikke en passende betegnelse for å beskrive elevenes bakgrunn ettersom dette antyder at man har sin opprinnelse der man har sitt slektskap. Således er dette med på å skape et skille mellom hvem som er og ikke er *riktig* norsk. Jeg har derfor brukt ’etnisk bakgrunn’ som betegnelse ettersom det beskriver den bakgrunnen elevene har i tillegg til norsk. Samtidig bruker jeg begrepet ’opprinnelsesbakgrunn’ i de sammenhengene elevene gir uttrykk for at den etniske bakgrunnen er viktig for tilhørighetsfølelsen. Målet mitt er ikke å fremstille elevene som tilhørende til det ene eller de andre, men å gjengi deres identifisering slik de uttrykker i denne studien.

Som jeg har nevnt i delkapittel 1.4 bør man være kritisk til hvordan de betegnelse man benytter kan (re)konstruere negative forestillinger om etniske minoriteter. I denne studien benytter jeg Salole (2018) fire kategorier: *utlending*, *skjult-innvandrer*, *synlig landsmann* og *speil*, om elevenes uttalelser. Salole (2018) har selv problematisert hvordan bruken av disse samt andre begrep kan låse elevene fast i kategorier som de selv ikke gjenkjenner seg i. Det er derfor viktig å ta i betraktning at disse kategoriene ikke er ment som en plassering av elevene, men deres uttalelser og forståelser. Det følgende er tabell 3.1, som er en fremstilling av utvalget.

<b>Informant:</b>	<b>Etnisk bakgrunn</b>	<b>Fødsel og oppvekst:</b>	<b>Botid i Norge:</b>
Informant 1: Shukri	Øst-Afrika	Født i utlandet	3 år
Informant 2: Silje	Nord-Europa	Født i utlandet	6 år
Informant 3: Tatjana	Øst-Europa	Født i utlandet	4 år
Informant 4: Sumaya	Sør-Asia	Født i Norge	Født og oppvokst
Informant 5: Anna	Øst-Europa	Født i utlandet, men oppvokst i Norge	13 år
Informant 6: Eva	Nord-Europa	Født i Norge	Født og oppvokst
Informant 7: Melissa	Sør-Amerika	Født i utlandet	8 år
Informant 8: Tonje	Sør-Asia	Født i Norge	Født og oppvokst

*Tabell 3.1 Utvalgets fiktive navn. For at elevene ikke skal gjenkjennes har foreldrenes opprinnelsesbakgrunn ikke blitt spesifisert*

### 3.5 Analyseprosessen

Kvalitativ forskning har ulike tilnærminger til analysen av materialet, men alle har til felles at de fortolker datamaterialet (Dalen 2004, s. 19). I kvalitativ metode er analyse en prosess hvor man forsøker å finne mønster i datamaterialet gjennom koding og kategorisering (Larsen 2017, s. 179). I denne studien har både data fra intervju og observasjon blitt skrevet ned som tekst og det er dette som er det empiriske materiale for forskning. Jeg benytter en tematisk innholdsanalyse for å kategorisere datamaterialet i denne studien. På grunn av at datamaterialet er fra ulike settinger og ulike klasser på tiende trinn har jeg sortert datamaterialet etter de tre settingene. Jeg analyserte materialet fra observasjonsstudiet



parallelt med materialet fra intervju. Jeg så både forskjeller og klare likheter mellom datamaterialet fra de tre settingene.

Koding er det første steget i behandling av datamaterialet. Det er ulike måter å kode data på, og hvilken fremgangsmåte man benytter bør være i tråd med forskningsspørsmålet. I begynnelsen av analyseprosessen var kodingen induktiv, som betyr at målet var å generere tekstnære koder. Analyseprosessen bærer inspirasjon fra Tjora (2012) stegvis-deduktiv induktiv metode, som er en oppadgående prosess, og omfatter arbeid fra rådata til utvikling av konsepter og teori. I dette stadiet benyttet jeg ulike farger for å markere hva elevene snakket om i transkripsjonene og feltnotatene. De første kodene som ble utledet i denne prosessen var empirinære (Grønmo 2015, s. 267). Veien videre var å slå sammen koder som hadde samme meningsinnhold. Dalen (2004) og Grønmo (2015) betegner prosessen videre som en fortolkningsprosess, som innebærer at de deskriptive kodene blir sett i lys av forskerens egen forforståelse og relevant teori. I denne prosessen ble de relevante kodene for forskningsspørsmålet slått sammen til blant annet temaene: slektskap, tilhørighetsfølelsen, og statsborgerskap. De deskriptive kodene, som temaene ble utledet av, var for eksempel ”familien”, ”slekten”, ”du må bare føle det selv”, ”bestemmer selv”, ”norsk pass” og ”norsk statsborger”.

Således har koding og kategoriseringsprosessen først vært empiridrevet og deretter delvis teoridreven og delvis utledet av spørsmålene i intervjuguiden (se vedlegg 3). I analyseprosessen hadde jeg ikke som et formål å føre en selektiv utvelgning av data som er i tråd med et teoretisk rammeverk. I stedet hadde jeg i første omgang som mål å la innholdet i datamaterialet tale for seg selv. Dette er blant annet årsaken til at jeg først skrev et empirinært analysekapittel for å kunne se datamaterialet gjennom andre perspektiv og teorier, som også er årsaken til at jeg har redigert teorikapitlet parallelt med analyseprosessen.

## **3.6 Validitet og reliabilitet**

Validitet og reliabilitet er begreper som ofte benyttes når det gjelder pålitelighet, troverdighet og gyldighet i forskning. Validitet er et omdiskutert begrep og det er ulike perspektiver på hva som påvirker validitet. I følge Creswell og Miller (2000) kan man avgjøre validitet ved å undersøke hvor nøyaktig studien representerer og er troverdig mot informantenes beskrivelser

og virkelighetsforståelse av det sosiale fenomenet som studeres. Krav om validitet innebærer at forskeren er transparent i hvilke fremgangsmåter som er benyttet i forskningsprosessen. Dette innebærer at forskeren må gjøre rede for hvordan data er samlet inn, bearbeidet, og hvordan ens vitenskapsteoretiske ståsted påvirker hvordan data blir tolket. I denne studien har jeg benyttet triangulering som metode hvor deltagende observasjon og intervju er kombinert. En styrke ved triangulering er at det åpner opp for ulike svar i ulike settinger og det kan gi en bedre forståelse for datamaterialets gyldighet. I noen settinger oppgir elevene en identitetsforståelse som ”ikke helt norsk”, mens i andre oppgir de å være ”helt norsk”. Således illustrerer elevene hvordan identitet kan være kontekstuell, og en styrke ved triangulering når man har en sosial konstruktivistisk tilnærming er at det åpner opp for muligheten til å undersøke forskjellige aspekt ved identitet i ulike settinger.

I følge Patton (1999, s. 1198) og Creswell (2007) er et annet viktig aspekt ved validitet og reliabilitet at forskeren er transparent om hvordan egen bakgrunn kan påvirke hvordan datamaterialet blir tolket. Dalen (2004, s. 23) diskuterer hvordan et *solidaritetsproblem* kan oppstå når forskeren studerer et tema som han eller hun er berørt av. Solidaritetsproblemet kan påvirke hvordan forskeren tolker og formidler datamaterialet. I denne studien har jeg behandlet et tema hvor deler av elevenes opplevelser er noe jeg kan gjenkjenne meg i som barn. Denne førforståelsen og mine tidligere erfaringer har gitt meg mulighet til å gå i dybden på elevenes erfaring. Samtidig er det viktig å ta i betraktning at min bakgrunn som etnisk minoritet ikke gir meg mulighet til å relatere meg til alle opplevelsene elevene deler i denne studien. Minoriteter er ikke en kulturell homogen gruppe. Det er en stor kulturell, språklig, religions – og livssynsvariasjon innad denne gruppen. Således gir ikke min førforståelse og mine tidligere erfaringer en fasit over elevenes forståelse av identitet. Min bakgrunn har derimot gitt meg en mulighet til å forstå hvordan identitet kan være komplekst og vanskelig å sette ord på for elever med tilknytning til to eller flere kulturer.

På grunn av at jeg har en førforståelse har det vært viktig for meg å være transparent over min egen bakgrunn og de valgene jeg har tatt i denne studien. Dembra-prosjektet har gitt meg mulighet til å delta i gruppeveiledning med andre medstudenter og veiledere. Dette har gitt meg mulighet til å få det Creswell og Miller (2000, s. 129) omtaler som ”peer debriefing”. Det innebærer at man får et kritisk blikk på de valgene man har tatt i studien. Et kritisk blikk utfordrer forskerens førforståelse ved at man må begrunne metodiske valg og tolkning av data.

Spørsmål om gyldighet er knyttet til hvorvidt resultatene som utvikles i prosjektet også er relevant i andre sammenhenger. Kleven (2014) omtaler overførbarhet som gyldighet. Jeg mener en styrke ved denne studien er at den er overførbar i andre sammenheng enn der jeg har benyttet den. Funnene kan benyttes for å forske mer på hvordan man kan konstruere en inkluderende identitet i den norske skolen, som et grunnlag for medborgerskap. På bakgrunn av at elevene er forskjellige i henhold til fødeland, oppvekst, og botid i Norge kan denne studien belyse hvordan ulike forståelser av norskhet ikke alltid er like inkluderende for *alle* med minoritetsbakgrunn. Dette kan danne et grunnlag for videre studier om hvordan man legge et godt grunnlag for en inkluderende identitetskonstruksjon. I et samfunnsdidaktisk perspektiv kan funnene anvendes for å belyse hvordan mennesker ser seg selv i lys av andre, og hvordan dette påvirker hvordan man posisjonerer seg i deliberasjon med andre. Studiens paralleller til tidligere forskning innenfor det sosiologiske fagfeltet tyder også på en overførbarhet til utenfor klasserommet.

### 3.7 Forskningsetikk

Forskning på mennesker krever at man tar reflekterte og veloverveide avgjørelser som tar hensyn til deltagerne ved prosjektet. Ryen (2016) presenterer tre etiske regler for forskning som er følgende: informert samtykke, konfidensialitet og tillit. Disse tre benyttes i det følgende for å redegjøre de metodiske valgene jeg har tatt i denne studien, og min håndtering av de etiske utfordringene som har oppstått i dette forskningsprosjektet.

Et grunnleggende prinsipp ved forskningsetikk er at studien bygger på informert samtykke (Fangen 2010: Befring 2015: Ryen 2016). Dette innebærer at deltagerne i studien er informert om at de forskes på, forstår hva det innebærer å delta og at de kan trekke seg ut av studien uten negative konsekvenser (Befring 2015: Ryen 2016). På grunn av at informantene i denne studien er mindreårige søkte jeg godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). For å kunne gjennomføre forskningsprosjektet er det et krav om at NSD godkjenner fremgangsmåten for innsamling av data. I NSD søknaden beskriver man de fremgangsmåtene man ønsker å benytte og gir en begrunnelse for disse samt hvordan data vil bli behandlet i oppgaven. NSD gjør deretter en vurdering om behandling av personlige opplysninger er i tråd med personvernloven. Jeg meldte inn prosjektet mitt august 2018 og jeg fikk godkjenning fra NSD i oktober 2018 (se vedlegg 1). Godkjenningen fra NSD indikerte at min fremgangsmåte var i tråd med personvernreglementet.

Veien videre var å komme i kontakt med informantene i denne studien. På grunn av at Dembra-prosjektet fungerte som en døråpner i rekrutteringsprosessen har jeg søkt samtykke på flere nivåer. Først og fremst fra skoleledelsen, og deretter gjennom lærer som var ansvarlig for klassen. Jeg fikk samtykke fra både rektor og lærer, og besøkte skolen for å observere klassene. Ryen (2016, s. 33) sier bruken av portvakter gir tilgang til feltet, men også reiser spørsmål om samtykke og makt. På grunn av at Dembra-prosjektet og skoleledelsen fungerte som en døråpner var det viktig å utarbeide et tydelig og presist samtykkeskjema slik at informantene og deres foresatte var informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst. Dette var for å motvirke en følelse av press eller forventning fra lærer eller meg selv om å delta i forskningsprosjektet. Videre reiser bruken av portvakter noen spørsmål om man for tilgang til hvem som anses som best representanter for skolen eller de som har størst villighet til å delta. I første omgang fikk jeg tilgang til én lærer og to klasser på tiende trinn. Det var rektor som satt oss i kontakt med hverandre. Samtidig hadde jeg senere etterspurt tilgang til to andre klasser på tiende trinn for å få tilgang til flere informanter. Rektor var positiv til dette og satt meg i kontakt med samfunnsfaglæreren for de to klassene. Jeg fikk dermed ikke et inntrykk av at det var noen begrensninger på hvilke klasser som kunne delta i dette forskningsprosjektet, men at skoleledelsen heller forsøkte å finne elever som hadde deltatt i FLEX-id og var egnet til å besvare spørsmålene jeg var interessert i.

For å samle inn datamaterialet benyttet jeg som nevnt i delkapittel 3.2.2 lydopptak. I følge Dalen (2004, s. 32) er bruk av lydopptak viktig ettersom det sikrer at informantenes utsagn blir tatt vare på. Lydfilene i båndet ble overført til en kryptert minnepinne som var passordsbeskyttet. Dette var for å sikre at data ikke kom på avveie. Transkripsjonene og feltnotatene ble også lagret i den krypterte minnepinnen. Personlige opplysninger ble markert som "x" under transkribering. Jeg benyttet koder for å anonymisere elevene både i transkripsjon og feltnotatene. Skolens navn eller lokalisering ble også markert som "x". Dette gjorde det enklere for meg i analyseprosessen da jeg kunne skrive ut transkripsjonene og benytte farger for å danne mønster uten å bekymre meg for at sensitiv opplysning ble tilgjengelig for andre. Det innsamlede datamaterialet har blitt slettet slik det fremkommer i samtykkeskjemaet (se vedlegg 1).

I innsamlingsperioden opplevde jeg noen etiske utfordringer vedrørende et intervju med en av informantene ved denne studien. Intervjuet var følelsesladd og eleven fortalte om opplevd rasisme og mobbing fra medelever på skolen. Foreldre, venner og skolen var

informert, men i følge eleven ble dette ikke tatt alvorlig. I intervjuet opplevde jeg å være i et dragningspunkt. For det første følte jeg et stort ansvar og behov for å påse at eleven fikk hjelp. Samtidig hadde eleven betrodd seg til meg, og på grunn av taushetsplikt måtte jeg først og fremst ta stilling til hvordan jeg kunne være til hjelp uten at elevenes identitet blir avslørt. Jeg kontaktet veilederen min og fortalte om hendelsen uten å røpe elevenes identitet. Min veileder informerte meg om at rådgiverne på skolen har taushetsplikt ovenfor lærere og skoleledelsen. Således, kunne jeg informere dem om hendelsen. Jeg kontaktet rådgiver og skrev et brev om elevens situasjon. I brevet omtalte jeg ikke eleven som han eller hun, jeg nevnte heller ikke hvilken klasse eleven tilhørte eller når jeg intervjuet eleven.

Min viktigste rolle under denne perioden var å anonymisere informantens identitet og ikke bryte elevens tillit til meg. Et sentralt etisk aspekt er aktsomhet for deltageren, som innebærer at forskningsprosjektet ikke skal få noen negative følger for deltageren (Befring 2015, s. 33). Jeg var i dialog med eleven etter intervjuet og jeg informerte eleven om rådgivernes taushetsplikt. Jeg spurte eleven om vi sammen kunne snakke med rådgiverne, men eleven ønsket ikke dette. Jeg måtte dermed overveie konfidensialiteten. Eleven påpekte at opplevelsene som ble delt under intervjuet ikke var noe som var gjeldende lenger. Dette kan være sant, men det er også mulig at eleven ønsket å legge det hele bak seg og dermed ikke ønsket min innblanding. Jeg informerte om hvor eleven kunne oppsøke om hjelp dersom situasjonen ikke ble noe bedre.

Dette aspektet ved forskningsprosjektet var utfordrende til tider. Jeg har en rekke ganger vurdert hvorvidt det er etisk forsvarlig å benytte datamaterialet jeg samlet inn fra dette intervjuet. Jeg leste Fangens bok *deltagende forskning* og fikk innsikt i hvordan hun gikk frem for å sikre konfidensialiteten til informantene ved hennes studie. Hun var nøye på å ikke gjengi informasjon som kunne avsløre deltagerne. Fangen (2010) påpekte at man som forsker bør ha som utgangspunkt at forskningsprosjektet kan bli lest av andre som kjenner til informanten. Således bør man ivareta den interne konfidensialiteten. For å anonymisere elevenes identitet har jeg vært nøye i utformingen av tabell 3.1. Jeg har blant annet gitt elevene fiktive navn som ikke er lik deres faktiske navn. Videre har jeg ikke omtalt elevenes etniske bakgrunn som tilhørende til ”land x eller land y”. I stedet har jeg valgt å benytte geografiske områder.



## 4 Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere og tolke datamaterialet i lys av teori og tidligere forskning. Forskningsspørsmålet i dette prosjektet er todelt, men knyttet sammen. Først og fremst undersøker jeg hvordan elevene i utvalget gir uttrykk for egen identitet i de tre settingene: (1) i helklasseundervisning, (2) i FLEX-id og (3) i intervju. I tillegg undersøker jeg hvilke markører som er fremtredende når elevene diskuterer hva det vil si å være norsk.

I dette delkapitlet vil jeg først beskrive undervisningsopplegget i helklasseundervisningen og deretter presentere funnene fra denne settingen. Videre vil jeg gi en kort beskrivelse av FLEX-id samlingen etterfulgt av en presentasjon og tolkning av funn. Beskrivelsen av settingene er viktig for å forstå hvilke rammer som er satt for elevenes deltagelse og hvordan disse kan ses i sammenheng med elevenes utsagn. Intervjuet har jeg redegjort for i metodekapitlet og dermed vil denne settingen kun være en presentasjon av funn.

### 4.1 Observasjonsstudiet

I dette delkapitlet vil jeg gi en presentasjon av settingen elevene deltar i etterfulgt av funn. De to observasjonssettingene varierer når det gjelder elevsammensetning. I helklasseundervisningen er elevene i ordinære klasser som de deltar i alle fag. Elevsammensetningen er annerledes fra FLEX-id da både etnisk majoritet og minoritets elever deltar i helklasseundervisningen. FLEX-id er derimot en samling kun for elever med minoritetsspråklig bakgrunn. I FLEX-id deltar elever på tvers av ulike klasser på tiende trinn.

I helklasseundervisningen følger jeg fire klasser på tiende trinn. I to av klassene ble undervisningen gjennomført av klassens egen samfunnsfagslærer, mens i de to andre klassene var det jeg som gjennomførte undervisningen. I begge settinger bruker vi undervisningsopplegget *Norskhet i flertall*, som er utarbeidet av Dembra. I FLEX-id benyttes kun del 1 av undervisningsopplegget.

---

<sup>4</sup> Hvilke implikasjoner dette kan ha på funn har blitt presentert i metodekapitlet

I det følgende vil jeg presentere resultatene fra analysen. Temaene som trekkes frem har jeg, i analysen, vurdert som illustrerende for elevenes identitetsforståelser i de tre settingene.

#### 4.1.1 Helklasseundervisning

Undervisningsopplegget heter *Norskhet i flertall* varer i 90 minutter. Undervisningen i de fire klassene har samme struktur, som er følgende: elevene jobber med del 1. Her skal elevene hver for seg svare på tre spørsmål som er:

- Vil du si at du er norsk? Begrunn
- Er dette viktig for deg? I så fall hvorfor?
- Når er det viktig for deg (steder, sammenhenger, hendelser, tidspunkt)

Elevene skal videre settes i grupper hvor de deler og begrunner svar. De skal sammenligne hva som var likt og forskjellig, og videre skal de diskutere hvem som bestemmer hvordan man definerer norskhet, og hvem som skal inkluderes eller ekskluderes. Dette får de omlag 30 minutter på.

I del 2 skal elevene fortsatt være i grupper, og de får utdelt en konvolutt med påstander<sup>5</sup> og en rød hyssing. De skal lage en rød sirkel med hyssingen og plassere påstandene i sentrum, lengre ut, eller utenfor sirkelen. Sentrum betyr at påstanden er viktig for å være norsk, lengre ut fra sentrum signaliserer at det er mindre viktig, men fortsatt knyttet til det å være norsk, mens utenfor sentrum betyr at det ikke har noe å gjøre med å være norsk. I undervisningssekvensen kommer ulike forståelser av nasjonal identitet til uttrykk. Disse utledet først til de induktive tematiske kategoriene: familien, statsborgerskap/pass og bosted. Deretter de delvis teoridrevet kategoriene slektskap som markør og statsborgerskap og bosted som markør.

I presentasjon av funn vil jeg betegne elevene i utvalget med deres fiktive navn (se tabell 3.1). De fire tiendeklassene er gitt navnene A, B, C og D. Rekkefølgen gjenspeiler ikke når datamaterialet ble samlet inn, og er ikke tilknyttet klassenes alfabetiske rekkefølge (10A til 10D).

---

<sup>5</sup> Påstander og undervisningsopplegget er hentet fra Dembras nettside for læringsressurser, og undervisningsopplegget er oppført i litteraturlisten.



## (1) Slektskap som markør

Den *essensialistiske* forståelsen av nasjonal identitet ble ofte fremhevet når elevene begrunnet egen identifisering til eller distansering fra norskhet. En essensialistisk forståelse av norskhet innebærer at man definerer norskhet i lys av slektenskap og en felles kulturhistorisk arv (Eriksen 1997). Norskhet blir i en slik forståelse oppfattet som medfødt og dermed statisk og uforanderlig (Kaya 2014). I del 1 av undervisningssekvensen har gruppen til Melissa, i likhet med flere i denne studien, benyttet slektenskap som markør for norskhet. Det følgende er et utdrag fra samtalen mellom Melissa og medelevene. I utdraget deler de deres begrunnelse til spørsmålet: ”Vil du si at du er norsk? Begrunn.”

*B-klassen:*

Elev 1: Jeg føler meg norsk fordi hele familien min er norsk.

Elev 2: Hele slekten min er norsk.

Melissa: Jeg føler meg ikke helt norsk.

Meg: Kan du forklare hvorfor?

Melissa: Jeg er halvt norsk så jeg føler ikke meg helt norsk.

Meg: Er dere enige i hva det vil si å være norsk?

Melissa: De er enige, men jeg er litt på siden.

Meg: Hvordan da?

Melissa: Jeg er ikke helt norsk. Bare pappa som er norsk. Så jeg er ikke helt norsk. Så vi er ikke enige.

I samtalen mellom Melissa og medelevene oppstår det etter min tolkning en misforståelse om at elevene ikke er enige i hvordan man definerer norskhet. Melissa sier at ”de” er enige, men samtidig benytter også hun slektenskap som en markør for å forklare hvorfor hun er *litt* på siden. Mellissas utsagn om at hun står *litt* på siden kan ses i lys av at hun opplever en delvis eksklusjon når norskhet defineres etter slektenskap. På grunn av at hun har en

norsk far gir Melissa uttrykk for at hun er delvis en del av fellesskapet, men samtidig understreker hun at hun ikke er *helt* norsk fordi hun ikke har en etnisk norsk mor. Således kan hun ikke gjøre krav på norskhet på samme måte som elev 1 og elev 2 gjør når de referer til at *hele* slekten og familien er norsk. Melissa sitt utsagn om at hun står litt på siden i forhold til medelevene blir ikke utfordret. I stedet bekrefter medelevene ved å nikke når Melissa forklarer at gruppen er delt. Dette kan forsterke og bekrefte følelsen av stå utenfor majoritetsfellesskapet.

I utdraget gir Melissa uttrykk for en forståelse av norskhet som avgrenset og ikke tilbøyelig for forandring. Dette indikerer en forståelse som sammenfaller med Vassendens (2011) kategori etnisk opposisjon, som understøtter Barths (1969) teori om at etniske grenser er vanskelig å forandre. En forståelse av etnisitet, som et avgrenset fellesskap, medfører en begrensning på Melissas deltagelse i konstruksjon av nasjonal identitet i undervisning. Når majoritetslevene oppgir slektskap som begrunnelse, og understreker at *hele* slekten er norsk, kan dette gjenspeile deres forståelse av norskhet som sammenfallende med etnisk opphav. Slik det fremkommer i utsagnet kan medelevenes utsagn ha en innvirkning på hvordan Melissa tolker sin plass i gruppesamtalen. Dette kommer til uttrykk når Melissa gir uttrykk for at følelsen av å stå "litt i siden" er derivert fra at hun ikke er "helt norsk" som majoritetslevene.

I denne delen av undervisningsøkten redegjør elevene for egen norskhet og således er ikke elevene i en direkte deliberasjon om hvordan man kan konstruere norskhet. Likevel har elevenes begrunnelser en innvirkning på del 2 av undervisningsopplegget. På grunn av at Melissa og medelevene ser ut til å enes om at slektskap er avgjørende for norskhet setter dette en standard for hvordan elevene benytter de utdelte påstandene.

I del 2 har Melissas gruppe plassert fire påstander i sentrum for norskhet. To av fire påstander er knyttet til slektskap: foreldre som er født i Norge, og én av foreldrene er født i Norge. Elevene bygger videre på den essensialistiske forståelsen av norskhet. Samtidig ser vi i denne delen av gruppesamtalen at elevene forhandler om hvilke påstander som skal være i sentrum. Påstanden "én av foreldrene er født i Norge" anses som akseptabelt for elevene og fungerer som en inkluderende markør for Melissa som har en norsk far. Denne påstanden ble inkludert etter at Melissa uttrykket at begge foreldrene hennes ikke er født i Norge og at dette ikke bør ha noe å si for om man er norsk eller ikke. Medelevene sa seg enig i dette og dermed ble påstanden inkludert i sentrum.

Melissa: Det (foreldre som er født i Norge) burde ikke være så viktig. Begge foreldrene mine er ikke norske. Bare pappa.

Elev 2: Nei, det er egentlig ikke så viktig. Det er ingen som er helt norsk uansett. Alle er jo blandet med noe langt tilbake. Så lenge man har en norsk far eller mor burde det være greit og man snakker norsk hjemme og sånt.

Utfordringen i flere av gruppene er at elevene ofte definerer norskhet etter hva de oppfatter er inkluderende for dem selv. Utsagnet illustrerer at samtalen går fra å være generell til personlig når Melissa tydeliggjør at begge foreldrene hennes ikke er født i Norge. På grunn av at Melissa er den eneste eleven i gruppen med minoritetsbakgrunn er min tolkning at hun blir en målestokk for hva gruppen oppfatter er en inkluderende eller ekskluderende markør. Således ser ikke elevene markørene i lys av de forskjellene som eksisterer utenfor gruppen og i storsamfunnet. Begge markørene elevene oppgir som avgjørende for norskhet ekskluderer mange med minoritetsspråklig bakgrunn. I følge statistikk fra SSB var det 1013 personer med to norskfødte foreldre og fire besteforeldre fra utlandet i år 2017 (Dzamarija, 2017). SSB definerer ikke tredjegerasjon som innvandrere, men som en del av den øvrige befolkningen (Dzamarija 2017). Elevene setter dermed kriterier for norskhet som er oppnåelig for mange innvandrere og norskfødte med innvandrere foreldre. Påstanden er dermed et uttrykk for en norsk identitet som er nedarvet.

I gruppesamtalen kommer ikke elevene direkte frem til andre forståelser av norskhet som utfordrer den essensialistiske. Min tolkning er at symmetrikriteriet, som Enslin mfl. (2001) påpeker er et viktig grunnlag for en fruktbar deliberasjon, ikke eksisterer mellom gruppelemmene. Når essensialismen gjennomsyrrer elevenes forståelse av norskhet oppstår det et skille mellom majoritet og minoritets elevene der majoriteten oppfattes å være deltagere av vi-fellesskapet, mens minoritets elevene tar et steg ut eller opplever å bli plassert utenfor fellesskapet. Asymmetrien kan medføre at elevene ikke opplever å ha en autentisk mulighet til å utfordre eksisterende forståelser av norskhet. Dersom man anvender Banks (2014) krav for en symmetrisk deliberasjon er veiledning fra lærer nødvendig for at elevene ikke reproducerer eksisterende forståelser som opprettholder et ujevnt maktforhold mellom elevene. Intervensjon fra lærer kan bidra til at elevene får flere perspektiv som utfolder deres horisont, og som kan danne et grunnlag for en kritisk vurdering av hvordan påstandene fungerer i praksis.

I gruppesamtalen til Melissa gjorde medelevene en vurdering om hvorvidt påstanden ”født i Norge” bør plasseres i sentrum. En av elevene spør om hva man kan gjøre i tilfeller hvor man er norsk statsborger men må føde i utlandet. Elevene konkluderer med at påstanden ”født i Norge” ikke burde være et kriterium så lenge man har norske foreldre som er født i Norge. Dette tydeliggjør hvordan elevene selv i tilfeller hvor de forsøker å ”utvide” forståelsen av norskhet forholder seg til essensialistiske rammer. For på tross av at elevene kommer frem til at det ikke er viktig om man er født i Norge er de likevel tydelig på at det er gjennom foreldre og slekt at man defineres som norsk.

## **(2) ”Proud to be utlending”**

Elevsammensetningen i gruppen Melissa deltar i ligner en annen gruppe i C-klassen hvor slektskap også blir benyttet som markør. I denne sekvensen begrunner elevene sine svar på spørsmålet: ”Vil du si at du er norsk?”. Utsagnet til elev 4 får oppmerksomhet fra både lærere og medelever på grunn av elevens tydelige posisjonering i gruppesamtalen. Dette er samtalen mellom elev 4, medelevene i gruppen og lærer:

*C-klassen:*

Elev 1: Jeg er norsk fordi jeg har norsk slekt.

Elev 2: Jeg føler meg norsk.

Elev 3: Jeg vil si at jeg er norsk fordi hele familien min er norsk. Morsmålet mitt er norsk. Jeg har bodd i Norge i hele mitt liv.

Elev 4: Jeg føler meg ikke norsk fordi noen i familien min er [øst-europeere] så jeg føler meg ikke norsk. Jeg føler meg proud to be utlending.

Lærer: Er det viktig for deg å ikke være norsk?

Elev 4: Jeg vil ikke være noe jeg ikke er.

Sammenlignet med Melissa har elev 4 en tydelig posisjonering i klasserommet, og de gjensidig utelukkende og polariserte kategoriene ”utlending” og ”norsk” kommer tydelig til uttrykk. I likhet tidligere forskning oppgir elev 4 slektskap for å begrunne distansering fra norskhet (Priour 2004; Eriksen 2017). Elev 4 forteller at hun ikke føler seg norsk fordi hun har familie fra Øst-Europa og understreker at hun er *proud*, stolt, av å være utlending. Min

tolkning er at hun bruker ordet ”proud” fordi: (1) hun har en sterk tilknytning til den øst-europeiske bakgrunnen og/eller (2) hun posisjonerer seg i lys av medelevenes utsagn i gruppesamtalen. Den etniske identiteten kan utgjøre en viktig del av minoriteters identitet. I følge Salole (2018) kan barn og unge med sterk tilknytning til opprinnelseslandet definere andre med lik etnisk opphav som ”inngruppen” og storsamfunnet som ”utgruppen”. I denne sekvensen er det ikke tydelig hvilke erfaringer og opplevelser som ligger til grunn for elevens identitet. Samtidig reiser dette utdraget og utdraget fra Melissas gruppe et spørsmål om turtaking har en påvirkning på hvordan minoritetselvene posisjonerer seg i samtalen. Turtaking kan være tilfeldig, men det kan likevel ha en innvirkning på hvordan Melissa og elev 4 tolker en posisjon i helklasseundervisningen. Del 1 av undervisningsopplegget er en redegjørelse for egen identifisering eller distansering til norskhet. I begge grupper innledes samtalen med to eller tre majoritetselever som redegjør for egen norskhet. Majoritetselevens redegjørelse for egen norskhet kan anses som en norm og elevene kan oppleve at de ikke er *helt* norske fordi de ikke ’oppfyller’ de samme kriteriene for norskhet. På grunn av at elevene ikke har fått udelt påstander og må gi uttrykk for egen forståelse av norskhet kan dette ha en innvirkning på hvordan elevene posisjonerer seg i forhold til hverandre i gruppesamtalen.

### **(3) Statsborgerskap og bosted som markør**

I del to av undervisningssekvensen hvor jeg ledet helklassesamtalen ønsket jeg å utfordre den essensialistiske forståelsen av norskhet. Jeg stilte elevene spørsmål om nordmenn som emigrerte til USA på 1800-tallet kan defineres som norske. Videre påpekte jeg at de er etnisk norske, men at dette ikke betyr at de nødvendigvis snakker norsk, eller har besøkt Norge. Dette utfordret noen av elevene som i del 1 av undervisningsøkten anså slektskap som en viktig markør for norskhet. Noen av elevene påpekte at de (norsk-amerikanere) ikke er norske på grunn av at de ikke har et norsk statsborgerskap. Dette resonnementet ble delt av flere på tvers av gruppene, mens andre mente at dersom de føler seg som norske så bør dette aksepteres.

*A klassen:*

Elev 1: Ja, de dro fra Norge så da er de norske. De snakket jo norsk og sånt.

Meg: Jeg har en slektning i USA, som har en sjef som opprinnelig er fra Norge, men prater ikke norsk. Han har aldri vært i Norge. Når jeg pratet med han på telefon så var samtalen på engelsk fordi han ikke prater norsk. Er han norsk?

Elev 2: Hvis han føler seg norske så må han få lov til det.

Elev 3: Jeg tenker at de (norsk-amerikanere) ikke er det fordi de ikke har norsk statsborgerskap og de bor ikke i Norge

Meg: Så han er ikke norsk fordi han ikke har norsk statsborgerskap. Er det viktig for om man er norsk?

Elev 3: Ja, du må jo bo her i det minste også må du jo snakke norsk eller lære norsk.

Denne sekvensen var, som nevnt, ment for å utfordre den etniske forståelsen av norskhet. I utdraget ser man at elevene ikke bruker essensialismen for å begrunne at norsk-amerikanere er *egentlig* norske. I stedet argumenterer elevene for at tilhørighetsfølelsen bør være avgjørende, mens elev 3, som hadde støtte fra flere i klassen, argumenterer for at man i det minste må bo i Norge og enten snakke eller lære seg norsk. For å undersøke elevenes forståelse av nasjonalitet benyttet jeg et annet eksempel: En italiener som ikke har norsk statsborgerskap, men som i store deler av sitt liv har oppholdt seg i Norge, og har bidratt til samfunnet. Jeg brukte dette eksemplet på grunn av at mange norske borgere med europeisk statsborgerskap sjeldent søker om norsk statsborgerskap, men kan lovlig oppholde seg og jobbe i Norge gjennom EØS-avtalen (Naz og Vassenden, 2019).

Dette eksemplet medførte noen utfordringer i helklassesamtalen ettersom elevene var splittet i deres meninger, og ga uttrykk for at spørsmålet var vanskelig å svare på. Noen mente at han, italieneren, bør defineres som norsk ettersom han har bidratt til samfunnet, og denne påstanden ”å bidra i samfunnet” var for flere mer viktig enn etnisk opphav. Andre mente at han burde ha endret nasjonalitet dersom han følte seg mer norsk enn italiensk.

Statsborgerskap blir oppfattet som et symbol på lojalitet og tilknytning til Norge. Felles for flesteparten av elevene er en forståelse av statsborgerskap og bosted som avgjørende for om man er norsk. Således ble flere enige om at norske-amerikanere ikke er norske fordi de verken har norsk statsborgerskap eller bor i Norge. Eksemplet med italieneren var som nevnt vanskeligere for elevene å avgjøre, men flere mente at han var mer norsk enn norske-amerikanere fordi han bor i Norge og bidrar til det norske samfunnet.

I D-klassen var det derimot en av elevene som var uenig med flertallet og påpekte at det å bo i Norge ikke er tilstrekkelig for å kunne være norsk. Eleven var enig om at norske-amerikanere ikke er norske, men mente likevel at man ikke kan begrunne norskhet etter bosted.

Elev 5: ”Det er det samme som om jeg skulle sagt jeg er Somalier. Ikke alle som bestemmer selv om de bor i Norge. Du kan ikke være på ferie i Norge i tre dager og kan ikke kalle deg norsk. Du må ha bodd i Norge en stund”.

Elev 6: Hvis du er flyktning?

Elev 5: Hvis jeg sier jeg er katt så ser man jo at jeg ikke er det. Man kan ikke si noe man ikke er. Du kan si at du bor der, men ikke at du er det.

Elev 7: Det kommer jo an på hva du betegner som hjem.

Min tolkning er at eleven ønsker å skille mellom bosted og det å tilhøre. Utsagnet til eleven er vanskelig å plassere til en spesifikk forståelse av identitet. Først og fremst fordi eleven gir uttrykk for at individets identifisering som norsk ikke er tilstrekkelig for å være norsk. Samtidig sier eleven at botid er avgjørende, men trekker dette tilbake når han sier at det å bo et sted ikke tilsvarer at man er fra der. Eleven sammenligner seg selv med en katt for å understreke at man ikke kan bli noe man ikke er. Utsagnet illustrerer at det kroppslige er identitetsbærende har en betydning for om man er norsk eller ikke (Priour 2004). Når eleven sier ”så ser man jo at jeg ikke er det” kan dette tolkes som at omgivelsene har en avgjørende betydning for hvem som oppfattes og aksepteres som norsk eller ikke.

#### **4.1.2 Samlingen ved FLEX-id**

FLEX-id står for fleksibel identitet og er et kurs skolen tilbyr for elever med krysskulturell bakgrunn. Formålet er å skape en arena hvor elevene kan diskutere temaer knyttet til krysskulturell oppvekst, kultur og tradisjoner, og det flerkulturelle samfunnet. FLEX-id samlingene påbegynner når elevene går i niende trinn og fortsetter høsten på tiende trinn. Samlingene foregår parallelt med undervisning i andre fag, og elevene får fritak fra ordinær undervisning når de er på FLEX-id. Dette er årsaken til at elevene ikke har FLEX-id i løpet av

våren på tiende trinn da elevene har tentamen – og eksamensforberedelser. FLEX-id er ikke obligatorisk, og elevene velger selv om de ønsker å delta eller ikke.

I min studie er det Tatjana og Anna fra helklasseundervisningen, som deltar i samlingen jeg observerer. Shukri og Silje oppgir i intervjuet at de til vanlig deltar på FLEX-id, men er ikke tilstede når jeg observerer samlingen. Jeg fulgte kun én samling i denne studien. Dette var en av de siste FLEX-id samlingene for elevene på tiende trinn. Jeg hadde opprinnelig tenkt å følge to FLEX-id samlinger hvor den første var ment for å samle inntrykk fra innholdet i samlingen, og den neste var ment for å diskutere hva det vil si å være norsk. Dette ble ikke nødvendig ettersom lærer ga meg mulighet til å føre en samtale om norskhet på den første samlingen.

FLEX-id undervisningen hadde en varighet på 45 minutter og er inspirert av del 1 av undervisningsopplegget til Dembra *Norskhet i flertall*, som jeg redegjorde for foran. Forskjellen mellom FLEX-id samlingen og del 1 av undervisningsopplegget er at vi ikke fulgte den samme strukturen i undervisningsopplegget hvor elevene først skulle skrive svarene for seg selv, og deretter bli delt inn i grupper. I stedet diskuterte vi spørsmålene i fellesskap. Elevene fikk også mulighet til å fortelle om hvorfor de deltar på FLEX-id. I samlingen diskuterte vi det følgende:

- Hva vil det si å være norsk, og hvem bestemmer dette?
- Føler du deg norsk?
  - Når føler du deg norsk? Begrunn.
  - Når føler du deg ikke norsk? Begrunn.
- Hvorfor begynte dere på FLEX-id?

### **(1) ”Hvor er du egentlig fra?”**

I samlingen introduserte jeg prosjektet og formålet med min deltagelse. Jeg oppga at jeg var interessert i å undersøke hva det innebærer å delta i FLEX-id. Lærer etterfulgte med en introduksjon av seg selv hvor han presenterte sin krysskulturelle bakgrunn. Han forklarte at han er født i Norge, men har bodd flere år i utlandet. Det interessante aspektet ved lærerens introduksjon var hvordan han påpekte å ha tilknytning til et annet land, som kan tolkes som lærerens begrunnelse på hvorfor han er en passende leder for FLEX-id. Videre spurte læreren



elevene om å introdusere seg selv, hvor de er fra, og hvorfor de deltar på FLEX-id. Informantene beskrev seg selv i form av navn og etnisk bakgrunn.

Lærer etterfulgte deretter med et spørsmål til meg, som var følgende: ”kan du fortelle litt om deg selv og hvor du kommer fra?”. Jeg hadde opprinnelig ikke tenkt å benytte FLEX-id samlingen for å diskutere min egen bakgrunn eller min egen identifisering ettersom målet mitt var å undersøke elevenes identifisering. Samtidig fikk jeg en forståelse for at FLEX-id ikke er lik en ordinær undervisning, men at det i stedet er en samling hvor lærer og elever kommer sammen for å diskutere tematikk knyttet til flerkulturell oppvekst. Således, introduserte jeg meg selv og oppga følgende: ”Jeg heter Sagal, jeg er fra Oslo, og mine foreldre er opprinnelig fra Somalia”. Jeg oppga mine foreldres bakgrunn som følge av at jeg oppfattet lærerens spørsmål: ”hvor er du fra?”, som et spørsmål om min minoritetspråklige bakgrunn. Min tolkning er at elevene også oppfattet spørsmålet på samme måte. Særlig med tanke på at lærer innledet med å fremheve sin egen krysskulturelle bakgrunn.

Jeg observerte at jeg var den eneste i samlingen som oppga byen jeg er fra, som en del av min bakgrunn. For å få et bedre innblikk i elevenes identifisering spurte jeg elevene hva de pleier å svare når noen spør hvor de er fra. Elevene oppga det følgende som deres svar:

Elev 2: Fra [land i Sør-Asia]

Elev 3: At jeg er fra [land i Øst-Afrika]

Anna: [land i Øst-Europa]

Tatjana: [land i Øst-Europa]

Videre spurte jeg elevene om de svarer foreldrenes opprinnelsesland fordi de selv føler å være derfra eller fordi det er det de tror de blir spurt om. Elevene ga ikke et entydig svar, men flesteparten oppga at spørsmålet er formulert på en måte som søker å avdekke elevenes utenlandske bakgrunn. Pollock og van Reken (2001, s. 122) illustrerer i deres studie at spørsmålet ”hvor er du *egentlig* fra” kan skape forvirring for barn og unge med tilhørighet til to eller flere kulturer. Man kan oppleve en forvirring om det er etnisitet, nasjonalitet, bosted eller fødeland man blir spurt om å redegjøre for (Pollock og van Reken 2001). For Tatjana derimot er spørsmålet ikke like komplekst. Tatjana sa blant annet: ”Ja, det er liksom ingen som spør fordi de lurer på hvor i [byen] du er fra. Det er fordi man ikke ser norsk ut ikke sant”. Hun påpeker at spørsmålet ikke er forvirrende fordi den andre part oppfatter henne som annerledes på bakgrunn av hennes utseende. For Tatjana som kan betegnes som ”speil”

(Salole 2018) er utsagnet særlig interessant fordi det vekker spørsmål om hennes tolkning ikke alltid sammenfaller med hva som var tiltenkt med spørsmålet. Studiet til Prieur (2004) viser at minoritetsspråklige ofte søker tilhørighet til andre av samme opprinnelse når de opplever at etnisitet legger begrensninger på hvor norske de kan bli.

Uttrykk om tilknytning til den etniske identiteten trenger likevel ikke å forekomme som en reaksjon på en identitetstilskrivelse. Opprinnelseskulturen kan være en kilde til stolthet og en viktig del av ens identitet. Anna oppgir i samlingen en identifisering som øst-europeer. Hun forklarer i samlingen at det ikke påvirkes av hvordan spørsmålet blir stilt. I stedet oppga hun at hennes etniske identifisering er utledet av hennes følelser om tilhørighet. I FLEX-id sa Anna følgende:

Anna: Jeg føler [land i Øst-Europa] er veldig viktig for meg. Jeg føler det er der jeg tilhører.

Anna illustrerer hvordan etnisk identifisering kan være et produkt av individets følelser om tilhørighet. Hvordan hun ordlegger seg er et interessant funn ettersom hun påpeker å *føle* seg utenlandsk og sier at det er der hun tilhører. Anna oppgir en essensialistisk forståelse av identitet ettersom hun oppgir at etnisitet er en avgjørende del av hennes identitet. Sammenlignet med Tatjana er ikke Annas uttrykk for egen identitet situasjonsbetinget. Tatjana illustrerer derimot hvordan identitet kan være komplekst når man har en konstruktivistisk forståelse av identitet. Hennes uttrykk for identitet fremkommer som komplekst ettersom henne uttrykk for egen identifisering påvirkes av hvordan hun oppfatter den sosiale settingen.

## **(2) ”Synlig landsmann”**

Den etniske markøren er også rådende i FLEX-id samlingen. I helklasseundervisningen ser vi hvordan elevene benytter etnisitet som en begrunnelse for identifisering eller distansering fra norskhet, men i FLEX-id får vi innblikk i hvordan en etnisk forståelse av norskhet kan tilskrive minoritetsspråklige en *ascribed identity*, tilskrevet identitet, som ikke nødvendigvis gjenspeiler deres egen identifisering (Nadim, 2017). En av elevene, elev 2, i FLEX-id ga en beskrivelse om det å være norsk innvendig, men utenlandsk utvendig. En beskrivelse som tilsvarer det Salole (2018) definerer som en ”synlig landsmann”.

Elev 1: Jeg føler meg norsk og jeg ser norsk ut, men når jeg sier navnet mitt så skjønner folk at jeg ikke er fra her.

(..)

Elev 2: Jeg føler meg norsk, men jeg vet ikke, jeg ser ikke norsk ut.

Meg: Jeg skjønner, men hvordan ser en norsk person ut?

Elev 2: Du vet, lys hud blondt hår og sånt. Jeg har brunt hår og ikke like lys hud.

Eleven oppgir å føle seg som norsk, men beskriver hvordan tilhørighetsfølelsen hans ikke strekker til ettersom han ikke dekker kriteriene for et *riktig* norsk utseende. I utsagnet kommer Vassendens (2011) hvithets-markør tydelig frem når eleven påpeker å være lys i huden, men ikke lys nok for å være norsk. Utsagnet til eleven viser det tosidige aspektet ved Saloles (2018) to kategorier ”synlig landsmann” og ”utlending”. Førstnevnte er elevens egen identifisering, mens sistnevnte ”utlending” er den opplevde identitetstilskrivelsen fra omgivelsene. Det fremkommer ikke tydelig hva som er underliggende for elev 2 sin oppfatning av norskhet. Elev 1 gir derimot en beskrivelse som illustrerer at hennes personlige opplevelse er underliggende for den oppfatningen hun har. Hun beskriver hvordan navneskikk kan være en avslørende markør for etniske minoriteter som utseendemessig kan oppfattes som ”speil” av omgivelsene. Dette samsvarer med Kaya (2014) sin studie som viser hvordan navneskikk kan være et uttrykk for foreldrenes opprinnelsesbakgrunn. I både Kaya (2014) og Prieur (2004) sine studier ser vi hvordan navneskikk kan kaste lys over ens etniske bakgrunn som kan medføre en identitetstilskrivelse som ”utlending” fra omgivelsene.

Flere av elevene i FLEX-id samlingen gir uttrykk for at noen er mer privilegerte i den forstand at de ikke opplever å bli konfrontert med spørsmål om hvor de er fra, mens andre påminnes i ulike sammenhenger at de ikke er norsk *nok*. I likhet med denne studien viser funn fra PRIO-prosjektet (2016) at aksept fra majoritetssamfunnet har en betydelig påvirkning på minoriteters tilhørighetsfølelse. Å føle seg norsk er for mange ikke tilstrekkelig dersom andre ikke ser dem som norsk. Elevene i PRIO-prosjektet (Erdal og Strømsø, 2016) påpeker at opplevelsen er nært forbundet med anerkjennelse og aksept. Dette illustrerer Meads (Vaage 1998) teori om symbolsk interaksjonisme som belyser hvordan individet konstruerer sin sosiale identitet ”meg-et” etter hva man oppfatter er andres perspektiv om en. Således har samfunnets impulser en påvirkning på individets selvoppfatning og følelser om tilhørighet.

## 4.2 Intervjuet

Intervjuet er den ene settingen hvor elevene på egenhånd får mulighet til å reflektere over opplevelsen av helklasseundervisningen og FLEX-id. Det er også den eneste settingen hvor andre forståelser i tillegg til essensialismen og statsborgerskap som markør kommer til uttrykk. Eksempelvis er det kun i intervjuet at elevene beskriver deres personlige identitet uten å trekke paralleller til den etniske identitet. Videre gir elevene en ytterligere beskrivelse av hvordan ulike forståelser av norskhet kan oppleves som ekskluderende og hvordan tidligere opplevelser har en effekt på hvordan elevene deltar i observasjonsstudiet. De rådende markørene i intervjuet er: personlig identitet, slektskap, statsborgerskap, individets tilhørighetsfølelse og dikotomien ”oss” og ”dem”.

### 4.2.1 Personlig identitet

Den personlige identiteten kan forstås som det som gjør individet ulikt andre (Eriksen 1997). I forskningslitteratur blir det ofte gjort et skille mellom den personlige identiteten og gruppeidentitet (Eriksen 1997; Salole 2018). Samtidig argumenterer forskere for at selve forståelsen av den personlige identiteten er sosialt konstruert (Eriksen, 1997). Dette betyr at den personlige identiteten ikke er adskilt fra den sosiale, kulturelle og etniske identiteten. I intervjuet var målet mitt å avdekke elevenes personlige opplevelser og således ønsket jeg å undersøke hva som var deres personlige oppfatninger om egen identitet. Det følgende er noen av utsagnene på spørsmålet: ”Når du beskriver deg selv som person hva tenker du er de viktigste punktene?”

Tatjana: Tålmodig, jeg vet ikke hvordan det er at jeg på en måte får gjort passe. Jeg er som en liten mus kan du si. Jeg er ikke alltid innpå alle samtaler eller sånne ting. Jeg er veldig til siden, og veldig hjelpsom. Siden jeg bryr meg ganske mye om andre folk enn det jeg bryr meg om meg selv liksom. Det sier mange, familien min, at jeg er for snill med folk.

Anna: Ehm, jeg er omtenkstom. Snill og hjelpsom.

Shukri: At jeg heter [navn] og hva jeg gjør og hvor gammel jeg er. Det er det jeg hadde sagt. For eksempel hvis jeg jobber eller går på skole.

Min hypotese etter observasjonsstudiet var at elevene også nå kom til å oppgi den etniske identiteten når de beskrev seg selv. I stedet oppga elevene navn, alder, personlighet,

bosted og fritidsinteresser som viktige markører for hvem de er. Dette fikk meg til å reflektere over hvorfor den etniske identiteten blir referert til som viktig i observasjonsstudiet, men samtidig holdes adskilt fra den personlige beskrivelsen informantene gir av seg selv i intervjuet. Fraværet av en etnisk identifisering i intervjuet tyder på at det er en differanse mellom elevenes oppfattelse og opplevelse av de tre settingene. Min tolkning er at den etniske identiteten ofte kommer til uttrykk når elevene skal gi uttrykk for egen identitet i samtale om norskhet. Norskhet blir da oppfattet som en enten-eller-kategori. Den etniske identiteten blir konstruert som en kontrast til den norske. I helklasseundervisningen kan den etniske identiteten komme til uttrykk som et resultat av elevenes posisjonering i forhold til majoritetselevne. I FLEX-id kan elevene oppleve at spørsmål om bakgrunn og selvbeskrivelse er knyttet til etnisitet på bakgrunn av at settingen tydeliggjør tematikk knyttet til krysskulturell identitet. I intervjuet derimot får elevene spørsmål om hvem de er uten å måtte forholde seg til de kontekstuelle rammene av undervisningsopplegget *Norskhet i flertall*. Således konstruerer elevene ikke en identitet i lys av norskhet, men får rom til å reflektere rundt spørsmål som omhandler hvem de er uten referanse til den nasjonale eller etniske dimensjonen av identitet.

På bakgrunn av at jeg også har minoritetsspråklig bakgrunn kan elevene oppleve å være symmetriske og således føle at de har mer rom for å uttrykke andre aspekt ved deres identitet. Fraværet av den etniske identiteten i elevenes selvbeskrivelse kan dermed indikere at den etniske identiteten kan være situasjonsbetinget for mange, og kan fremkomme når elevene ikke opplever å være symmetriske i samtaler om norskhet.

#### **4.2.2 Situasjonsbetinget identitet**

En konstruktivistisk forståelse av identitet anser identitet som dynamisk og omskiftelig med omgivelsene (Eriksen 1997). Silje gir uttrykk for en situasjonsbetinget identitet når hun sier følgende til spørsmålet: "Når du beskriver deg selv som person hva tenker du er de viktigste punktene?"

Silje: jeg hadde sagt navnet mitt og alder også hadde jeg sagt. Du er jo fra Oslo, jeg hadde sagt at jeg kommer fra min plass.

Meg: Hvor er den plassen, kan du forklare litt mer?

Silje: Jeg hadde sagt hvis du spør hvor er du fra så hadde jeg først sagt [byen i Vestlandet] men når de (fra Vestlandet) hører navnet mitt så er det hvor er du egentlig fra. Så da hadde jeg sagt [opprinnelseslandet]. Jeg bor i [byen] men jeg er fra [opprinnelseslandet] og jeg hadde ikke sagt jeg er norsk, men jeg er fra [byen] hvis det ga mening?

I utsagnet illustrerer Silje hvordan spørsmålet: ”hvem er du” ikke er entydig for henne og andre med minoritetsbakgrunn. I forhold til meg som er fra Oslo blir byen hun er fra i Vestlandet oppgitt som identitetsmarkør. Når hun derimot får det samme spørsmålet fra andre med samme bosted oppgir hun opprinnelseslandet. Differansen mellom de to situasjonene som Silje oppgir er knyttet til oppfatningen av spørsmålet ”hvor er du fra”. Utsagnet illustrerer at opprinnelseslandet får en relevans når informanten opplever at spørsmålet ikke lenger handler om stedstilhørighet, men etnisk opprinnelse. Silje sier at når hun er på reise i Norge får spørsmål om hvor hun er fra på grunn av at dialekten. I hjembyen sier hun at spørsmålet handler om hennes etniske bakgrunn fordi hun har et annerledes navn som ’avslører’ at hun har en annen etnisk bakgrunn i tillegg til norsk.

### **4.2.3 Følelser om tilhørighet**

I denne studien gir elevene uttrykk for ulike forståelser av hva som er hjemme. Dette delkapitlet viser skildringene til tre elever hvor to er født i utlandet og én er født og oppvokst i utlandet. Tabell 3.1 kan ses i sammenheng med elevenes utsagn da elevenes fødeland, oppvekst og botid kan ha betydning for hvilke følelser om tilhørighet de deler i intervjuet. Slik de to delkapitlene vil vise gir noen av informantene uttrykk for at foreldrenes opprinnelsesland er hjemme, mens den andre eleven gir uttrykk for at spørsmålet ikke er like entydig, men komplekst.

#### **(1) Foreldrenes opprinnelsesland**

I intervjuet og i FLEX-id oppga Anna at nasjonal identitet er en viktig del av hvem man er. Samtidig beskrev hun seg selv i intervjuet uten å referere til den etniske identiteten. Anna ga uttrykk for en sterk øst-europeisk identitet når jeg stilte henne spørsmålet ”anser du deg selv som norsk, fra [land i øst-europa], eller begge?”. Jeg spurte deretter om spørsmålet var viktig for henne og hun svarte følgende: ”Ja, fordi jeg synes nasjonalitet sier ganske mye om

personen og hvordan den er og kulturen og sånt.” Den etniske identiteten kan muligens ha en innflytelse på de personlige karakteristikene Anna oppgir i sin selvbeskrivelse. Hun sier blant annet i intervjuet at det er mange egenskaper øst-europeere har, som hun føler hun også har. Egenskaper knyttet til adferd og det å være detaljorientert.

Anna: ”Mmm, fordi jeg er stolt over det. Det er mange egenskaper som [øst-europeere] har som når man tenker [øst-europeer] så er de liksom veldig nøye med det de gjør og sånt. Og det føler jeg også at jeg og er.”

Anna oppgir at den øst-europeiske identiteten er en viktig del av henne. Erdal og Ezzati (2015, s. 1209) viser i deres studie at botid har en betydning for innvandreres følelser av tilhørighet. Jo lengre man har oppholdt seg i Norge desto bedre forutsetninger har man for å få venner, lære språket og de sosiale kodene. For Anna er derimot dette ikke tilfelle til tross for at hun har sin oppvekst i Norge. Anna har god kontakt med foreldrenes opprinnelsesland, reiser på besøk to ganger i året, og snakker morsmålet flytende. Erdal og Ezzati (2015) viser også hvordan transnasjonal kontakt med opprinnelseslandet har en effekt på følelsen av tilhørighet. Dette kan være en forklaring på hvorfor Anna har en sterk tilknytning til opprinnelseslandet. For mange av informantene har opprinnelseslandet en betydning for egen identitet på grunn av at de har barndomsminner, familie og slekt der. Svaret på hva man anser som hjemme kan for mange bli flertydig. Dette fremkommer i utsagnet til Tatjana og Silje:

Tatjana: Jeg ser på meg som en [øst-europeer] person, som bor i Norge. Men jeg kan ikke si at jeg føler meg norsk. Siden jeg fortsatt har noe familien i [øst-europeisk land], sant, som jeg holder med meg. Så jeg kommer aldri til å bli norsk. Uansett om jeg bor her lenge og har opplevd mye. Jeg klarer ikke å forestille meg at jeg tenker at jeg er norsk. Siden jeg har gener fra [land i Øst-Europa]. Jeg ble født der og alt er der egentlig. Og alt starta i [land Øst-Europa].

Silje: Jeg har bodd der [landet i Nord-Europa] mesteparten av livet mitt og jeg er jo der i fra. Jeg ble jo født der og har bodd der og foreldrene mine er derifra og jeg har [nord-europeisk] pass. Og, ja.

For både Silje og Tatjana har opprinnelseslandet en stor betydning for dem. De assosierer opprinnelseslandet med familie og slekt, og som Tatjana sier er opprinnelseslandet der hvor alt har hatt sin begynnelse. Informantene beskriver i utsagnet ulike markører. Tatjana referer til *genealogi* når hun begrunner hvorfor hun ikke er norsk eller kommer til å bli norsk. Hun gir således uttrykk for en essensialistisk forståelse av identitet. Markøren benyttet hun for

å begrunne hvorfor hun identifiserer seg som øst-europeer og hvorfor hun ikke kan bli norsk. Den dikotome forståelsen av ”norskhet” og ”ikke-norsk ”kommer til uttrykk når etnisitet anses som avgrenset og lukket. Hun fremhever hvordan foreldrenes hjemland har en viktig betydning for henne ettersom det er her alt har hatt sin begynnelse. Silje benytter derimot markøren statsborgerskap når hun beskriver tilhørigheten til det nord-europeiske landet. I likhet med Tatjana påpeker Silje at opprinnelseslandet har en viktig betydning for henne fordi det er der hun har sin oppvekst. I likhet med Tatjana reiser hun jevnlig på besøk til foreldrenes opprinnelsesland. Den transnasjonale tilknytningen informantene har til foreldrenes opprinnelsesland har en betydning for deres følelser om tilhørighet.

Informantenes sterke tilknytning til opprinnelseslandet illustrerer at den etniske identiteten ikke kun har en relevans når elevene opplever ekskludering fra majoritetsfellesskapet. På grunn av at elevene har en europeisk bakgrunn har det å flytte til Norge ikke betydd et brudd med opprinnelseslandet. Dette fordi elevene har mulighet for å opprettholde kontakten med opprinnelseslandet på grunn av den geografiske nærheten og mulighetene for forflytning innad Europas grenser.

## **(2) Hybridisering og transnasjonal tilhørighet**

Tilhørighetsfølelsen er for mange kompleks. I følge Pollock og van Reken (2001) og Salole (2018) vokser mange barn med minoritetsbakgrunn opp innenfor flere miljøer. Miljøene kan være alt fra familienettverk, vennekrets til fritidsinteresser og annet, og i et hvert miljø er det ulike sosiale koder og ulike grenser for inklusjon. Sumaya, som er født og oppvokst i Norge setter ord på hvordan tilhørighet kan være et paradoks for minoriteter som er oppvokst i Norge. Spørsmålet som ble stilt er om hun anser seg selv som norsk, sør-asiatisk eller begge deler.

Sumaya: Egentlig begge deler. Jeg føler ikke jeg er nok norsk eller nok [sør-asiatisk] Så jeg står mellom de to. Så det virker etterhvert håpløst. Jeg har bare gitt opp. Jeg er [elevens navn] først altså. Ja, jeg bryr meg ikke så mye om jeg er norsk eller er [opprinnelseslandet] for jeg er, hvordan skal jeg si det. Det er sånn. Det virker håpløs å si. Jeg vet ikke hvordan jeg skal si det, men jeg er begge deler vil jeg si.

Hun gir uttrykk for en *hybridisering*. Hun er norsk, og har i tillegg en annen kulturell bakgrunn. Hun er begge deler. Samtidig gir hun uttrykk for at hun ikke er *helt* norsk eller sør-asiatisk. Hun benytter ordet ”håpløs” som illustrerer hvordan tilhørighet er et kompleks



spørsmål for minoriteter på grunn av at de mottar impulser fra flere hold og kan oppleve å ikke beherske og/eller dekke forventningene til begge kulturer (Pollock og van Reken 2001: Salole 2018). Sumaya deler i intervjuet hvordan spørsmålet om tilhørighet er vanskelig å gi et entydig svar på. Hjemme snakker hun morsmålet med foreldrene og norsk med søsken. Hun spiser tradisjonell mat fra foreldrenes hjemland samtidig som de inkorporerer tradisjonell norsk mat som kjøttboller. Hun gir uttrykk for å ha en fot i begge kulturer, og gir en beskrivelse som er lik det Prieur (2004) omtaler som en *balansekunstner mellom to kulturer*. Tilhørighet er for Sumaya ikke en enten-eller-kategori og i likhet med flere ønsker hun ikke å sette i bås som enten norsk eller sør-asiatisk da begge kulturer har en betydning for hennes identitetsutvikling.

#### **4.2.4 Opplevd utplassering fra vi-fellesskapet**

Tonje gir uttrykk for at det kroppslige er sosialt identitetsbærende (Prieur 2004, 2010). I intervjuet beskriver hun at hun har vært utsatt for rasistiske kommentarer fra medelever. Hun forteller at kommentarene har vært rettet mot etnisitet. Hun beskriver en hendelse i klasserommet der elevene hadde gjort narr av en folkegruppe uten at læreren grep inn. Tonje sier at dette er en folkegruppe hun utseendemessig har likhetstrekk med.

Tonje: I historie timen hadde vi om den kalde krigen. Lærer delte oss inn i grupper og vi skulle undersøke hvordan det var en kald krig i det landet. Elevene som fikk et land fra Asia begynte å lage ansiktsuttrykk og prøvde å gjøre narr av hvordan asiater ser ut. Læreren gjorde ingenting. De andre elevene bare lo og ingenting skjedde. De forstår ikke hvordan det føles. De tror det er bare spøk fordi de ikke har opplevd det selv.

Utsagnet illustrerer en opplevd rasisme og diskriminering (Berg-Nordlie, 2018 referert i Tyldum 2019, s. 74). Utseende har en betydning for diskrimineringen og rasismen som Tonje har opplevd. Hun har sør-asiatisk opprinnelsesbakgrunn og påpeker at det er fordi hun utseendemessig skiller seg ut at hun opplever mobbing på skolen. I likhet med undersøkelsen fra Antirasistisk senter (2017) opplever Tonje at rasisme og diskriminering ikke blir tatt på alvor. I stedet antar folk at det er en spøk. Hun sier i intervjuet at hun ikke vet hvordan hun skal reagere når slikt skjer. Tonje sier i intervjuet at diskriminering og rasisme oppstår på grunn av at man ikke har flere perspektiver i undervisning om det flerkulturelle. Hun sier at

man ofte leser i medieoppslag om det som er mest ”memorable” og at dette har en påvirkning på andres oppfatning om minoriteter. Hun støtter opp Kumashiros (2001) når han sier at elever må få kritiske perspektiv som motarbeider negative fremstillinger av minoriteter i det offentlige. Tonje deltar ikke i FLEX-id men oppgir i intervjuet at tematikken kunne også ha vært relevant i det ordinære klasserommet for motarbeide fordommer.

Tonje: Det kunne ha vært greit å ha om FLEX-id i klassen fordi det kan gi forståelse for andre kulturer. Det kan forhindre fordommer. Kunnskap forhindrer fordommer. De fleste skjønner ikke at det de sier ikke er greit.

Hun savner flere perspektiv i undervisning om det flerkulturelle samfunnet og forteller at dette er en inngang til å forklare medelever hvordan visse kommentarer kan være diskriminerende og rasistiske til tross for at det opprinnelig ikke er ment slik. Underliggende i det Tonje beskriver er hvordan de subtile formene for rasisme og diskriminering som inntreffer i det daglige ikke blir behandlet i undervisning om rasisme og diskriminering. I likhet med Melissa har Tonje en etnisk norsk far og opplever at Norge er hjemme, men samtidig føler hun seg ikke akseptert som norsk av omgivelsene.

Undervisningsopplegget opplevdes som utfordrende og ubehagelig for Tonje fordi tilhørighetsfølelsen ble satt på spill. I undervisningsopplegget er det ingen av elevene som direkte gir uttrykk for at Tonje ikke er norsk. Samtidig er det ikke unaturlig at Tonjes tidligere opplevelser av rasisme og diskriminering på skolen har en påvirkning på hvordan hun opplever gruppesamtalen. Blant informantene er Eva den eneste som direkte opplever å bli plassert utenfor vi-fellesskapet. I gruppesamtalen sier Eva at hun er norsk, men opplever at medelevene ikke aksepterer dette. Eva som har nordisk opprinnelsesbakgrunn opplever en identitetstilskrivelse som nord-europeer i gruppesamtalen til tross for at hun føler seg norsk.

Eva: Det gikk fint (å diskutere hva det vil si å være norsk), men jeg føler man er litt.. på en måte uenig. Eller det er ikke sånn veldig, men jeg føler ikke at man kan utdype seg så veldig. Jeg føler ikke de andre forstår helt.

Intervjuer: På hvilken måte?

Eva: Jeg tenker når folk sier sånn, når vi diskuterte hva det vil si å være norsk. Når jeg sier at jeg føler meg norsk så sier de andre, men du er jo fra [land i Nord-Europa] og bla bla

bla, men jeg føler jo meg norsk og sånn. Føler ikke de forstår. Jeg synes det er lettere å tenke selv på sånne ting.

Utsagnet illustrerer hvordan den etniske markøren trumfer hvithet/ikke-hvithet, som sammenfaller med undersøkelsen foretatt av Tyldum (2019) som viser at 'nordmenn' forbinder norskhet med slektskap. Dette medfører at minoritetsspråklige med annet europeisk bakgrunn opplever eksklusjon til tross for å ha en nær kulturell og etnisk avstand til Norge. Utsagnet til Eva illustrerer hvordan gruppesamtalen med medelevene kan oppleves som en personlig identitetsforhandling om man er inkludert eller ekskludert fra majoritetsfellesskapet. Det ujevne maktforholdet mellom elevene kommer til uttrykk når Eva sier at hun hadde foretrukket å tenke selv fremfor å delta i gruppediskusjon. I deliberasjon skaper dette implikasjoner da eleven ikke opplever å ha lik mulighet til å delta eller påvirke gruppesamtalen (Enslin mfl. 2001). Utsagnet til Eva illustrerer at samtalen mellom henne og medelevene ikke kan defineres som deliberasjon da hun tilbakeholder eget perspektiv og egen forståelse av norskhet når hun opplever en identitetstilskrivelse som "utlending".

Både Tonje og Eva oppgir at identitetstilskrivelse som "utlending" oppstår på grunn av at medelevene ikke forstår hvordan det er å bli ekskludert av vi-fellesskapet som følge av slektskap som markør. Utsagnene til elevene illustrerer hvordan følelsen av tilhørighet til norskhet har en tilknytning til de grensene majoriteten skaper gjennom kroppsspråk, adferd og handlinger.

## **(1) Utseende som markør**

Utseende er en markør flere etniske minoriteter trekker frem når de setter ord på hva som ekskluderer dem fra majoritetssamfunnet (Gullestad 2002: Prieur 2004: Vassenden 2011). I helklasseundervisningen oppga Melissa at hun ikke følte seg norsk, men i intervjuet beskriver hun seg selv som norsk. Melissa forklarer i intervjuet at hun ikke føler aksept fra innsiden av majoritetssamfunnet. Tidligere opplevelser med rasisme og diskriminering har hatt en påvirkning på Melissas tolkning av 'nordmenns' forståelse av norskhet. Intervjuet med Melissa er følelsesladd og hun beskriver de første årene i Norge da hun ikke behersket det norske språket like godt som medelevene. Hun beskriver mobbing på skolen og en følelse av å skille seg ut fra medelevene.

I intervjuet spør jeg henne om når hun følte seg mest annerledes og hun sier det spesielt var en hendelse på ungdomsskolen hvor én lærer hadde gitt henne tilbakemelding på hvordan hun hadde løst et regnstykke i matematikkfaget. Melissa hadde brukt "x" som et tegn for multiplikasjon og fikk tilbakemelding fra lærer om at dette var feil, og når læreren skulle vise den riktige måten fikk hun beskjed om at "sånn gjør vi det her i Norge". På grunn av at læreren sa dette i klasserommet med andre elever tilstede opplevde Melissa at hun ble hengt ut og plassert utenfor *vi-felleskapet*. Hun påpeker i intervjuet hvordan lærerens kommentar ikke hadde vært den samme dersom hun hadde vært *helt* norsk.

Melissa: Han sa det fordi jeg ser ikke norsk ut. Man ser jeg er utenlandsk. Han hadde ikke sagt det hvis jeg var helt norsk.

Melissa opplever at utseende, og spesielt hudfarge, har en betydning for hvordan 'nordmenn' forstår norskhet. Hun påpeker at hun har en ren dialekt nå, men fremdeles får spørsmål som "hvor er du *egentlig* fra?". Min tolkning er at Melissa opplever å bli oppfattet som en "utlending" av omgivelsene til tross for at hun oppfatter seg selv som en "synlig landsmann" (Salole 2018). Hudfarge er en kategori som skiller elever som opplever seg som "synlig landsmann" fra "speil". For mange minoriteter er hudfarge noe som står igjen til tross for at man har kjennskap til det norske språket og kulturen (Prieur 2004). For Melissa er hudfarge en konstant påminnelse om at hun er annerledes. I helklasseundervisningen opplevde hun at hennes følelse av annerledeshet hadde en påvirkning på hvordan hun deltok i gruppesamtalen.

Melissa: Jeg tror det hadde vært vanskeligere hvis jeg var helt fra utlandet.

Utsagnet til Melissa illustrerer hun benytter den essensialistiske markøren til sin fordel i helklasseundervisningen for å understreke at hun har en fot innenfor majoritetsfellesskapet til tross for at hun også har en fot utenfor. Hun understreker i intervjuet at dette hadde vært mer utfordrende å delta i gruppesamtalen dersom hun hadde vært *helt* "utlending". Dette kan ses i sammenheng med at Melissa opplever at hennes sør-amerikanske bakgrunn har en betydning i gruppesamtalen på tross av at medelevene ikke har gjort noen direkte kommentarer om dette. Kontrasteringen mellom hennes deltagelse i helklasseundervisning og i intervjuet illustrerer hvordan hverdagslige opplevelser har en påvirkning på hvordan man oppfatter det sosiale samspillet og hvilken rolle man tar i samspill med andre (Vaage, 1998). Min tolkning er at Melissa ser medelevenes essensialistiske forståelser av norskhet i lys av

tidligere opplevelser av utplassering fra majoritetsfellesskapet. Når elevene i gruppesamtalen begrunner egen norskhet i lys av slektskap kan Melissas tidligere opplevelser bli forsterket, og kan bli oppfattet som relevant i gruppesamtalen. De essensialistiske forståelsene medelevene deler i gruppesamtalen kan bidra til en generalisering av medelevene som ”de andre” som legger til rette for en forvaltning av makt til majoritets elevene som overordnet i gruppesamtalen, og har en innvirkning på hvordan Melissa posisjonerer seg i samtalen (Thornquist, 2009).

## **(2) Norsk statsborgerskap som markør**

I intervjuet beskriver Tatjana hvordan hun opplevde eksemplet med italieneren i helklasseundervisningen var en beskrivelse som lignet henne selv. Hun ønsket ikke å delta i helklassesamtalen fordi samtalen opplevdes som personlig. I helklassesamtalen ønsket hun heller å observere medelevenes utsagn for å undersøke hvorvidt de tenker det er mulig å være norsk uten norsk statsborgerskap.

Tatjana: Det var greit [undervisningsopplegget], men noen ganger så følte jeg meg på siden. Siden, hvis vi for eksempel hadde grupper og vi var uenige også sier folk at du må ha norsk pass for å være norsk. Da følte jeg, da tenkte jeg at hvis jeg føler meg norsk uten norsk pass hvordan folk kommer til å se på meg? Eller når du spurte sånn forskjellige situasjoner der du for eksempel er født i Norge, har norsk familie, men du kan ikke snakke norsk, sant. Og du ga på en måte et eksempel som ligna på meg. Jeg husker ikke hvilken det var, men da følte jeg på en måte sånn at du eller ikke du, men jeg følte liksom at folk kommer til å si noe negativt på en måte. Siden det var tilpasset meg akkurat. Du traff akkurat på meg (eleven ler), men det var ikke meningen ikke sant. Men da tenkte jeg hva kommer folk til å tenke om det. Så jeg var liksom sånn på siden. Jeg ville ikke si noe akkurat om det.

I helklassesamtalen tok jeg det for gitt at denne beskrivelsen ikke ville treffe noen. Min underbevissthet gjorde en antagelse om at alle elevene hadde norsk statsborgerskap. Det var ikke før i intervjuet med Tatjana at jeg ble påminnet om at noen av informantene mine er født i utlandet og dermed kan ha et annet europeisk statsborgerskap som er tillatt på grunn av Norges tilknytning til den Europeiske Unionen (EU) gjennom EØS-avtalen. I mye av forskningslitteraturen som denne studien bygger på blir statsborgerskap oppgitt som en inkluderende markør blant minoritetsspråklige (Gullestad 2002; Eriksen 2004; Vassenden 2011). Dette kommer blant annet av at informantene ved de respektive studiene ofte ikke har

europisk bakgrunn. Således kommer det ikke tydelig til uttrykk at statsborgerskap også kan være ekskluderende.

Tatjana beskriver i utsagnet hvordan hun står på siden av identitetsforhandlingen. Utsagnet illustrerer hvordan individets selvoppfatning påvirkes av de gruppefelleskapene den deltar i. Hun understreker poenget til Eva og Melissa om at deliberasjon kan oppleves som utfordrende på grunn av at identitetskonstruksjon oppleves som personlig. Dette er årsaken til at hun står litt på *siden* i helklassesamtalen. Tatjana er blant elevene som oppga i intervjuet at den øst-europeiske bakgrunnen er en viktig del av henne. Samtidig sier hun i dette utsagnet: ”hvis jeg føler meg norsk uten norsk pass hvordan folk kommer til å se på meg?”. Min tolkning er at Tatjana og flere informanter i denne studien ønsker muligheten til å ha handlingsrom i egen identitetskonstruksjon. Identitet er i den konstruktivistiske forståelsen ikke statisk, men foranderlig. Med årene kan elevene i denne studien oppleve forandring i egen identitet og forståelsen av norskhet. Til tross for at Tatjana oppgir i intervjuet at hun identifiserer seg som øst-europisk sitter det likevel ikke godt med henne at hun ikke har mulighet til å påvirke sin egen identitet dersom hun skulle føle seg mer norsk.

### **(3) Klær som markør**

Shukri deltar lite i gruppesamtalen og dette kan kanskje ses i sammenheng med at hun er ny i klassen. I tillegg har hun hatt kortest botid i Norge, og er i prosess hvor hun lærer norsk. I intervjuet beskriver Shukri opplevelsene hun satt igjen med fra gruppesamtalen hvor hun blant annet referer til Tatjanas deltagelse i gruppen.

Meg: Opplevde du at dere hadde like eller ulike meninger?

Shukri: Nei, noen var like. Eller jeg og hun jenta [Tatjana]. Eh, vi to, vi føler ikke at vi er norske.

Meg: Kan du forklare nærmere

Shukri: Fordi (ler litt) vi føler ikke det. Det fins ingen som sier. Hvis jeg sier jeg er norsk så ser man på hijaben min og det er ingen som godtar det. Ingen kommer til å si jeg er norsk.

Shukri påpeker at hijaben hennes ikke blir akseptert som norsk. Til tross for at Shukri ikke sier dette eksplisitt i intervjuet kan dette ses i sammenheng med hvordan hijab omtales i

det offentlige rom. Eriksen (2004) viser i sin studie hvordan noen forskjeller blir umarkert og akseptert, mens andre forskjeller, som hijab, blir markert i det offentlige rom. Han diskuterer hvordan hijaben blir tillagt et meningsinnhold og blir for noen et symbol på kvinneundertrykkelse og således uforenlig med det norske. På bakgrunn av dette kan Shukri oppleve å oppfattes som mer annerledes enn Tatjana som er hvit og uten hodeplagg. Dette betyr ikke at selve følelsen av andregjøring er mindre for Tatjana enn for Shukri, men at deres kroppslige annerledeshet er synlig på ulike måter og oppfattes dermed ulikt av omgivelsene. Shukri har øst-afrikansk bakgrunn og kan oppleve en interseksjonell ekskludering på bakgrunn av hudfarge og tro. Studien til Tyldum (2019) viser at informantene i undersøkelsen er mindre tilbøyelig til å akseptere mørke muslimer som norske.

Felles for elevene i denne studien er en forståelse av utenlandsk bakgrunn som uforenlig med norskhet. Elevene opplever at majoritetsbefolkningen har tydelige grenser for norskhet som er basert på Vassendens (2011) kategorier ”hvithet/ikke-hvithet”, ”etnisk opposisjon” og ”statsborgerlig dikotomi”. Disse markørene benyttes av elevene for å begrunne hvorfor de ikke kan *bli* norske og hvorfor de ikke *er* norske. Uavhengig av hvordan elevene identifiserer seg gir flesteparten uttrykk for å ikke ha handlingsrom i egen identitetskonstruksjon. Dette kommer særlig til uttrykk når elevene opplever en identitetstilskrivelse som ”utlending” når de opplever seg selv som en ”synlig landsmann”.

## 5 Avsluttende perspektiver og implikasjoner ved studien

Formålet med denne studien var å undersøke hvordan et utvalg minoritetspråklige elever konstruerer egen identitet i tre settinger: (1) i klasserommet, (2) i FLEX-id og (3) i intervju. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere hovedlinjene i analysen. Deretter vil jeg argumentere for hvordan det fremgår en tydelig rolletaking i helklasseundervisningen som har en påvirkning på informantenes identitetskonstruksjon. Avslutningsvis vil jeg redegjøre for de praktiske og teoretiske implikasjonene ved denne studien, og fremtidig forskning.

### 5.1 Hovedfunn i analysen

I analysen fremkommer det en forståelse av norskhet som et avgrenset gruppefelleskap. En essensialistisk forståelse av norskhet er fremtreden når elevene beskriver hva det vil si å være norsk. Enkelte av elevene benytter essensialismen som markør for å begrunne distansering fra det norske fellesskapet, mens andre påpeker at denne markøren setter begrensninger på tilhørighetsfølelsen. Hudfarge, utseende og religiøs bekledning trekkes frem som skillelinjer som ekskluderer minoritets elevene fra fellesskapet. Enkelte av elevene påpeker at opplevelsen av å være annerledes er utledet av tidligere opplevelser av rasisme, diskriminering og mobbing. Således illustrerer elevene hvordan individets selvoppfatning er et produkt av opplevelsen av omgivelsene. For flere av elevene kommer tidligere opplevelser til uttrykk når de beskriver opplevelsen av helklasseundervisningen. Majoritets elevenes begrunnelse for egen norskhet i lys av slektskap oppleves for flere å være en bekreftelse om at man ikke kan bli *helt* norsk så lenge man ikke har etnisk norske foreldre. Dette har en implikasjon på elevenes deltagelse i gruppesamtalen. På grunn av at markørene for norskhet kun er ekskluderende for minoritets elevene er elevene i gruppesamtalen ikke symmetriske og oppfyller således ikke kravet for en fruktbar deliberasjon (Enslin mfl. 2001).

På grunn av at identitet konstrueres i samspill med andre er det umulig å ikke forholde seg til andres perspektiv av en selv. En posisjonering som ”utlending” i helklassesamtalen kan ses i lys av informantenes rolletaking i gruppesamtalen der klassekameratenes ordlegging og adferd blir meningsbærende og får en påvirkning på hvordan informantene tolker gruppesamtalen. Utsagn som ”men du er jo (nord europeisk)”, ”du kan ikke si du er norsk (...)”



forsterker oppfatningen av at norskhet ikke kan være flerdimensjonalt, men er forutbestemt og lukket. I intervjuet blir det tydelig at majoritetslevenes utsagn og kroppsspråk har symbolsk betydning for hvordan minoritetslevene opplever gruppesamtalen. Dette illustrerer Meads teori om at symboler har en betydning for hvordan vi er i samspill med andre (Vaage, 1998).

Et interessant aspekt ved elevenes uttrykk for egen identitet er beskrivelsen av den personlige identiteten. I intervjuet beskriver elevene den personlige identiteten uten referanse til den etniske. Dette demonstrerer hvordan man som individ kan gjøre et skille mellom den indre og ytre identiteten. Det illustrerer også hvordan elevene har mer handlingsrom i intervjuet til å avgjøre hva som er viktige trekk ved deres identitet enn i helklasseundervisningen. Fraværet av referanse til den etniske identiteten i elevenes selvbeskrivelser kan illustrere at den etniske identiteten kan være situasjonsbetinget og således konstruktivistisk når det benyttes som en reaksjon på det Eriksen (1997) betegner som *ytre press*.

Blant elevene som er født i utlandet (se tabell 3.1) fremkommer den etniske identiteten ofte om stedstilhørighet, som innebærer at fødelandet får en større betydning enn genealogisk opphav. Jenkins og Hoerding (2010) påpeker at barndomsminner har en viktig rolle i individets identitetsutvikling. Flesteparten av informantene i denne studien uttrykker at det er minnene og nettverket i fødelandet som utgjør en viktig del av hvem de er. Den etniske identiteten blir dermed utvidet til å gjelde mer enn slektskap.

## 5.2 Implikasjoner av funn

I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for de praktiske og teoretiske implikasjonene ved denne studien. Denne studien har dreid seg om minoritetsspråklige elevers identitetsforståelse i lys av samtaler om norskhet. Undervisningsopplegget *Norskhet i flertall* har fungert som et rammeverk for elevenes identitetskonstruksjon i alle tre settinger. I helklasseundervisning benyttes hele undervisningsopplegget, i FLEX-id benyttes kun del 1 og i intervjuet får elevene spørsmål om opplevelsen av undervisningsopplegget. Jeg vil derfor gjøre rede for de implikasjonene undervisningsopplegget medfører i konstruksjon av norskhet. Deretter vil jeg presentere egne forslag til videre forskning, og hva denne studien kan bidra med til feltet.

## 5.2.1 Identitetskonstruksjon i deliberasjon

Flesteparten av informantene oppga i intervjuet at identitetskonstruksjonen i klasserommet opplevdes som en identitetsforhandling hvor majoritetsfellesskapet avgjorde om de var inkludert eller ekskludert fra det nasjonale fellesskapet. I klasserommet er en ledende forståelse av norskhet forbundet med slektskap. Dette medfører en konstruksjon norskhet som er trukket langs etniske grenser. I følge Brubaker (2009) oppstår etniske gruppefellesskap gjennom en kategorisk ”oss” og ”dem” distinksjon. Denne distinksjonen konstrueres og opprettholdes gjennom samtalen om norskhet, og fremkommer som et resultat av at elevene ikke opplever å være symmetriske i helklasseundervisningen. I følge Banks (2014) er deliberasjon mellom ulike elever essensielt for en transformerende undervisning som gir individet grunnlag for en demokratisk deltagelse. I helklassesamtalen fremkommer ulike identitetsforståelser hvor enkelte av elevene vektlegger den statsborgerlige, andre den etniske, mens andre fremhever individets subjektive opplevelse om tilhørighet. Til tross for at ulike perspektiv på norskhet blir gitt uttrykk for i helklasseundervisningen observeres det ikke en fruktbar deliberasjon i de fleste gruppene. Årsaken er at elevene først og fremst ikke utfordrer hverandres perspektiv. I stedet er deliberasjonen preget av toleranse. Posisjonene ”utlending”, ”delvis norsk” og ”helt norsk” aksepteres og utfordres ikke, som rekonstruerer eksisterende markører av norskhet som bygger på Gullestads (2002) konsept om ”imagined sameness”. Hva som medfører at meningsuenighet ikke fremkommer kan blant annet ses i lys av den fortolkningen minoritets elevene gjør av helklasseundervisningen hvor de enten posisjonerer seg som ”utlending” og påpeker stoltheten ved dette, eller distanserer seg fra gruppesamtalen og tilbakeholder egne tanker og perspektiv.

Goffman (2003) påpeker at individet selvoppfatning har en avgjørende betydning for hvordan individet tolker den sosiale situasjonen og hvordan individet gjør endring i egen rolleadferd. Dette kommer til uttrykk i intervjuene når elevene beskriver og trekker paralleller mellom helklasseundervisningen og tidligere opplevelser hvor de ikke har blitt definert som norsk *nok*. Mobbing, diskriminering og rasistiske kommentarer har en betydning for hvorfor Melissa, Tonje og Tatjana ikke gir uttrykk for egne perspektiv i gruppesamtalen. Informantene gir uttrykk for at de ikke ønsker å gå i mot den etablerte essensialistiske forståelsen som er rådende i helklasseundervisningen. Dette kan ses i sammenheng med at en slik posisjonering fører til vond selveksponering, som Eva opplever i gruppesamtalen. En slik selveksponering er noe flere av informantene er bekymret for. En strategisk rolle som

”utlending” eller ”delvis norsk” benyttes for å unngå å bli avvist fra gruppefellesskapet (Eide 2001 referert i Nadim 2017).

Forskere illustrerer hvordan etnisitet har en symbolsk betydning i det norske samfunnet, og hvordan dette begrenser minoriteters deltagelse i deliberasjon i det offentlige rom (Gullestad 2002: Nadim 2017). Flere av informantene i denne studien opplever at de blir tilskrevet en etnisk identitet i gruppesamtalen. Sett bort i fra gruppen til Eva fremkommer det ikke noen meningsutveksling i de andre gruppene hvor minoritetsselevne blir direkte utplassert fra fellesskapet. I stedet fremkommer det at elevene tolker majoritetsselevnes begrunnelse om norskhet i lys av slektskap eller statsborgerskap, som et uttrykk for en ekskludering fra fellesskapet. Dette er med på å konstruere og/eller forsterke en dikotom forståelse av ”utlending” og ”norsk”.

### **5.2.2 Dikotomien “oss” og “dem”**

Yuval-Davis (2010) påpeker at den sosiale identiteten er konstruert som et produkt av en dialogisk og diskursiv identitet. Dette innebærer at dikotomien ”oss” og ”dem” konstrueres i lys av de rådende markørene av norskhet i samfunnet og generaliseringen av ”den andre”. Distinksjonen mellom majoritet – og minoritetsselevne er gjennomgående i datamaterialet. I de ulike settingene fremkommer det at elevene er preget av en likhetslogikk hvor ’nordmenn’ anses som en homogen gruppe, og ’utlending’ en motsats. Felles for flesteparten av informantenes beskrivelse av helklasseundervisning er en gjentakelse av ordet ”de” om majoritetsselevne. Et utsagn fra én majoritetselev kan gjengis som representativt for andre majoritetsselever. Bruken av ”oss” og ”de” er en identitetskonstruksjon ettersom det trekker grenser mellom majoritet – og minoritetsselevne i undervisningen. I følge Biestas (2011) tolkning av Mouffe er ikke en slik grensdragning problematisk så lenge det ikke medfører et fiendebilde. Hun påpeker at det er nødvendig med et ”de” for at ”vi”-et skal kunne eksistere. Samtidig ser vi i helklasseundervisningen at dikotomien ”oss” og ”de” er problematisk ettersom det ikke gir elevene mulighet for å konstruere et vi-fellesskap.

Enslin (mfl. 2001) påpeker at et viktig grunnlag for deliberasjon er at deltagerer opplever symmetri. Den dikotome forestillingen som fremkommer i denne studien hentyder et ujevnt maktforhold mellom majoritet – og minoritetsselevne. Således er den dikotome

forestillingen ikke konstruktiv i den forstand at den ikke legger et grunnlag for en sammenslåing av ”oss” og ”dem” til et ”vi”. I følge Kumashiro (2001) er dette et resultat av at elevene i deliberasjon får instruks om diskutere ”hva det vil si å være norsk” fremfor å diskutere ”hvem kan vi bli?”. Han mener førstnevnte er med på å opprettholde det eksisterende maktforholdet mellom majoritet – og minoritet, som opprettholder de gjensidig utelukkende og polariserte kategoriene ”norsk” og ”utlending”.

I undervisningsopplegget *Norskhet i flertall* er det flere av påstandene som tydeliggjør et skille mellom ”det norsk” og ”det ikke-norsk”. Flere av påstandene står i kontrast, eksempelvis: ”etnisk norsk” og ”ikke-etnisk norsk”, ”foreldre født i Norge” og ”foreldre ikke født i Norge”, ”norsk statsborgerskap” og ”ikke norsk statsborgerskap”. Hva Dembra har tiltenkt med disse markørene er uklart. Det som derimot er tydelig i denne studien er at påstandene legger til rette for en dikotom forestilling om norskhet. Påstandene er med på å begrense minoritetselvenes handlingsrom i konstruering av norskhet og egen identifisering til norskhet. Dette medfører også implikasjoner på relasjonen mellom majoritet og minoritetselvene i deliberasjon. Informantene opplever at majoritetselvenes bruk av essensialistiske markører om norskhet er en indikasjon på at majoritetselvene ikke anser de som norsk *nok* av. Dette skaper, slik det fremkommer i datamaterialet, en distanse mellom elevene i deliberasjon, som tydeliggjør statiske forskjeller, som etnisitet og hudfarge, som på sikt kan medføre at elever oppfatter det som naturlig at man er inndelt i avgrensede og lukkede gruppefellesskap.

I stedet for at elevene konstruerer norskhet i lys av eksisterende markører, som fungerer ekskluderende, kunne elevene ha fått i oppgave å diskutere hvilke prinsipper og verdier i menneskerettighetene som bør være i sentrum for norskhet. Dette gir elevene mulighet til å komme til enighet om grunnleggende verdier som er viktig for å opprettholde et demokratisk samfunn, og som er nødvendig for å beskytte individets menneskeverd. En slik deliberasjon krever derimot, slik Banks (2014) argumenterer, at lærer deltar og veileder samtalen mellom elever. Fravær av en lærer som veileder kan medføre ujevnt maktforhold mellom elevene da det er sentrale prinsipper og verdier som er utarbeidet for å beskytte minoriteters rettigheter.

En normkritisk perspektiv på identitet har som målsetning at vi diskuterer hvordan eksisterende markører er ekskluderende og skaper en andregjøring. Kumashiro (2001) sier at det er først når elever blir undervist om misforståelser om ”den andre” at vi kan utfordre

eksisterende forståelser i samfunnet som opprettholder et ujevnt maktforhold. Han er tydelig på at man må undervise elever om minoriteters bidrag i samfunnet for å utfordre negative perspektiv og holdninger i samfunnet som skaper et fiendebilde av ”den andre”. Jeg støtter meg til Kumashiro (2001) når han sier at man bør undervise om hvordan identitet konstrueres som en motsats til noe annet. I et demokratisk samfunn kan motsatsen være antidemokratiske holdninger og perspektiv som utgjør en trussel mot samfunnet. En slik undervisning medfører at man tydeliggjør de verdiene som er grunnleggende for å beskytte enhver borgers menneskeverd. Dette kan tydeliggjøre at mennesker, på tross av forskjeller, har mer til felles på tvers av distinksjonen ”oss” og ”dem”. I følge Erdal og Ezzati (2018) er det først når vi anerkjenner at det eksisterer felles holdningspunkter på tvers av etniske og religiøse skillelinjer at vi kan skape et vi-fellesskap uten krav om samhörighet og uten frykt for fragmentering.

### **5.2.3 Statsborgerskap som markør**

Statsborgerskap blir referert til som en markør som har forutsetning for å skape et fellesskap på tvers av etniske og religiøse forskjeller (Eriksen 2004: Banks 2014: Vassenden 2011). I følge Eriksen (2004) vil statsborgerskap bli viktigere med tiden for å skape et fellesskap på tvers av forskjeller. Funnene i denne studien viser derimot at man ikke bør ta for gitt at norsk statsborgerskap er en inkluderende markør. Flere av informantene ved denne studien opplever en interseksjonell ekskludering fra fellesskapet når statsborgerskap og etnisitet benyttes som markører om norskhet. Det oppstår et skille mellom minoritetslevene som er norske statsborgere og minoritetslevene med utenlandsk statsborgerskap. Således blir minoritetslevene med utenlandsk statsborgerskap en minoritet innad minoriteten. På grunn av det overnasjonale samarbeidet mellom EU – og EØS-land blir statsborgerskap mer komplekst. Den ethno-nasjonale forståelsen danner således ikke grunnlag for et inkluderende fellesskap på grunn av at genealogi anses som avgjørende for hvor norsk man *egentlig* kan bli.

Ljunggren (2014) argumenterer for en kombinasjon av det ethno-nasjonale med ideene om pluralisme. Det pluralistiske aspektet ved Ljunggren (2014) sitt forskningsbidrag kan utvides slik at det anerkjenner det flerdimensjonale aspektet ved statsborgerskap i en europeisk kontekst. Et innslag av en kosmopolitisk forståelse gir mulighet for å anerkjenne flere dimensjoner ved norskhet som det overnasjonale samarbeidet med den Europeiske

Unionen byr på (Osler og Starkey, 2001). Ethnos gir grunnlag for å forstå nasjonens historiske utvikling. Samtidig er det viktig i undervisning om norsk nasjonal identitet at man tydeliggjør de flere dimensjonene ved norsk utvikling. Minoriteters bidrag bør inkluderes for at elever skal oppleve at egen deltagelse i samfunnet har en påvirkning på samfunnets utvikling. Jeg argumenterer for, i likhet med Kumashiro (2001, s. 5), om en undervisning som ikke kun presenterer flere perspektiver, men som lærer elever om bidragene og opplevelsene til ulike minoritetsgrupper i samfunnet som legger forutsetning for at elever kan være kritiske til fremstillinger og perspektiv i samfunnet som skaper en andregjøring og på sikt en fragmentering.

### 5.3 Fremtidig forskning

En av utfordringene ved denne studien har vært knyttet til de manglende perspektivene på minoritetsspråklige elevers opplevelse av identitetskonstruksjon i den norske skolen. Funnene illustrerer et behov for undervisning av verdier og prinsipper som gir elevene mulighet til å bryte ut av eksisterende markører som opprettholder det Gullestad (2002) betegner som ”liketslogikken”. Et normkritisk perspektiv på identitet er grunnleggende for at elever skal kunne bryte ut av den forestilte likheten som skaper en dikotom ”oss” og ”dem”.

En svakhet og en styrke ved denne studien er at datamaterialet har blitt samlet inn fra en skole som tilbyr FLEX-id. I en annen skole kunne funnene ha vært annerledes. Først og fremst kan man argumentere for at FLEX-id trekker grenser og synliggjør forskjeller på en måte som ikke skaper dialog på tvers av forskjeller, men som forsterker etniske og kulturelle fellesskap. Det at det eksisterer et avgrenset tilbud for informantene ved denne studien kan reise spørsmål om den essensialistiske forståelsen forsterkes av at elevene anser seg selv som tilhørende til lukkede gruppefellesskap. Samtidig ser man i denne studien at det er mange funn som sammenfaller med tidligere forskning, og således blir det å anse FLEX-id som årsak for den essensialistiske markøren en rask konklusjon å fatte. Man kan derimot argumentere for at det ikke utfordrer de eksisterende markørene. Det at tilbudet eksisterer kan også tolkes som en styrke da FLEX-id har som målsetning å gi elever refleksjon over egne ressurser og utfordringer i møte med det flerkulturelle samfunnet.

En annen styrke ved denne oppgaven er at utvalget består av elever som er født i Norge og elever som er født i utlandet. Dersom jeg kun hadde forhold meg til norskfødte elever hadde jeg ikke fått innblikk i hvordan norsk statsborgerskap som markør på norskhet er ekskluderende for en stor andel av den norske befolkningen. På den andre siden kan det være en fordel å rekruttere informanter som har forutsetning for en lik opplevelse. Dette fordi etnisk identifisering kommer til uttrykk på lik, men samtidig forskjellige måter i denne studien. Elevene som er født i Norge oppgir å identifisere seg som norske, men opplever ikke aksept. Elevene som har hatt store deler av oppveksten i utlandet illustrerer at den etniske identiteten kan ha en større betydning enn slektskap. Flere av informantene beskriver barndomsminner, familie og slektninger som de holder meg seg. Transnasjonal tilhørighet kommer til uttrykk i elevenes utsagn og flere perspektiver på dette kan inkluderes i videre forskning.

I fagfornyelsen er 'identitetsutvikling og fellesskap' et av kjerneelementene i den nye læreplanen for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Studiens relevans til samfunnsdidaktikken blir tydelig i de nye kompetansemålene for samfunnsfag:

- ”dannelse av kollektive og personlige identiteter
- inkludering og tilhørighet
- forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid
- roller, forventninger og normer” (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Dette synliggjør behovet for mer forskning i feltet som diskuterer hvordan skolen og lærere kan gå frem for å konstruere en inkluderende identitet. Kompetansemålene gir en indikasjon på at kunnskapsdepartementet har adressert behovene som denne studien setter lys på. Jeg håper min synliggjøring av behovet for et normkritisk perspektiv igangsetter en faglig diskusjon om hvordan vi som lærere på tvers av fagtilhørighet kan bygge broer for å konstruere en inkluderende nasjonal identitet. Fagene norsk, historie og religion har i likhet med samfunnsfag en sentral rolle når det gjelder identitetskonstruksjon da fagene også underviser om nasjonens utvikling og det pluralistiske samfunnet.

# Konklusjon

Denne studien har dreid seg om minoritetsspråklige elevers identitetsforståelse sett i lys av samtaler om norskhet. Målsetningen med forskningsprosjektet har vært å si noe om hva som påvirker elevenes identitetsforståelser i de tre settingene de deltar i (1) helklasseundervisning, (2) FLEX-id samlingen og (3) i intervjuet. Felles for de tre settingene er en rådende essensialistisk forståelse av norskhet. I intervjuet får vi innsikt i hvorfor essensialismen fremkommer som markør i helklasseundervisning. Informantene gir uttrykk for å oppleve asymmetri i helklasseundervisningen som medfører at elevene oppgir en identitet som ”utlending” eller ”delvis norsk”, ettersom de ikke opplever å bli akseptert som *helt* norsk av omgivelsene. Påstandene i undervisningsopplegget *Norskhet i flertall* har en effekt på hvordan elevene opplever og oppfatter settingen. Flere av markørene er essensialistiske og opprettholder en diktom forestilling om ”oss” og ”dem” som skaper utfordringer i konstruering av ”vi-et”. I undervisningsopplegget blir elevene spurt om å definere hva det vil si å være norsk, som i følge Kumashiro (2001) er med på å opprettholde et ujevnt maktforhold mellom majoritet og minoritetselevne. I stedet for spørsmålet om ”hvem er vi?” oppfordrer han til spørsmålet ”hvem bør vi bli?”. Kumashiro (2001) argumenterer for et normkritisk perspektiv på identitet som skal gjøre elever bevisst på egen privilegier og hvordan identitet konstitueres i motsats til noe annet. Funnene i studien illustrerer behovet for et normkritisk perspektiv på identitetskonstruksjon.



# Litteraturliste

Antirasistisk senter (2017). Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun. En undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom. Hentet fra <https://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>

Banks, J. (2014). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Journal of education*. Volum 194, nr. 3. 1- 12

Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Oslo: Universitetsforlaget

Befring, E. (2015), Forskningsetikk, i Edvard Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 28-35). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., & Vedder, P., (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55(3), 303-332. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>

Biesta, G.J.J. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the subject of democratic education. *Studies in Philosophy and Education* 30. 141- 153

Brekke, J-P. & Mohn, F. A. (2018). *Holdninger til innvandring og integrering i Norge*. *Integreringsbarometeret 2018*. (8). Hentet fra <https://www.imdi.no/contentassets/9f6bf228de9342d2acd9b43063c49c63/integreringsbarometeret-2018-holdninger-til-innvandrere-og-integrering.pdf>

Brubaker, Rogers. (2009). Ethnicity, Race and Nationalism. *The Annual Review of Sociology*, 35, 21-42. [http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/brubaker/Publications/Ethnicity\\_Race\\_Nationalism\\_AR\\_S.pdf](http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/brubaker/Publications/Ethnicity_Race_Nationalism_AR_S.pdf)

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A. B., & Aase, L. (red.). *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. (s. 171-183) Bergen: Fagbokforlaget

Creswell, J. D. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. (2 utgave). London: Sage Publications

Creswell, J. D. & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.

URL: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903\\_2](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15430421tip3903_2)

Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kvalitativ tilnærming*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget

Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme [Dembra]. (2016). Norskhet i flertall. Hentet fra <https://dembra.no/opplegg/norskhet-i-flertall/>

Dzamarija, M. T. (2017, 29. mai). Innvandrere og deres norskfødte barn-gruppenes sammensetning. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-deres-norskfodte-barn-gruppenes-sammensetning>

Dzamarija, M.T. (2019, 5. mars). Slik definerer SSB innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/slik-definerer-ssb-innvandrere>

Englund, T. (2010). Rethinking democracy and education: Towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), s. 305-313.

Enslin, P., Pendlebury, S. & Tjiattas, M. (2001). Deliberative Democracy, Diversity and the Challenges of Citizenship Education. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (1). 115-130

Erdal, M. B. & Ezzati, R. T. (2015). 'Where are you from' or 'when did you come'? Temporal dimensions in migrants' reflections about settlement and return, *Ethnic and Racial Studies*, 38:7, 1202-1217.

Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2016). Norskhet i flertall (Plural Norwegianness), *PRIO Policy Brief*, 14. Oslo: PRIO.

Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2018). Interrogating boundaries of the everyday nation through first impressions: experience of young people in Norway. *Social & Cultural Geography*. DOI: 10.1080/14649365.2018.1559345

Erdal, M. B. & Ezzati, R. T. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway, *Ethnicities* 18 (3), 363-384

Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug

Eriksen, T. H. (2000). Sosial identitet, etnisk tilhørighet, nasjonalisme, tid og sted. I Nilsen, F. S. & Smedal, O. H. *Mellom himmel og jord: Tradisjoner, teorier og tendenser i sosialantropologien*. 6 utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksen, T. H. (2004). Hijaben og ”de norske verdiene”. Oslo: Abstrakt. Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/5c03b76b96e76fd25bee32fe/t/5c6146e1eef1a13325de7c62/1549879010250/Hijaben+og+%E2%80%98de+norske+verdiene%E2%80%99.pdf>

Eriksen, T. H. (2004). Place, kinship and the case for non-ethnic nations. *Nations and Nationalism*, 10(1-2), 49-62. Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/5c03b76b96e76fd25bee32fe/t/5c122fcb0e2e72a4a1d5b6c3/1544695755825/Place.pdf>

Eriksen, T. H. (2007). Mangfold versus forskjellighet. I Eriksen, T. H., & Fuglerud, Ø. (red). *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo: Pax.

Eriksen, I. M. (2017). *De Andres Skole : Gruppedannelse Og Utenforskap I Den Flerkulturelle Skolen (6. utgave.)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fangen, K. (2010) Analyse av observasjonsmateriale, I K. Fangen, *Deltagende observasjon*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(02), 127-139

Flick, U. (2018). Triangulation. I Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5. utgave). Los Angeles, California: Sage.

Fredriksen, K. (2018, 14. juni). Slik er livet for norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/slik-er-livet-for-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Glørud, R. J. S. & Kleppesø, I. M. (2015). ”Du er ikke norsk, det kan du ikke være”. *En samfunnspsykologisk analyse av den transnasjonale identiteten: et jeg mellom identiteter*. (Masteravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/44710/GlorudKleppesø---Du-er-ikke-norsk--det-kan-du-ikke-vre.pdf?sequence=1>

Goffman, E. (2003). Introduction in *The Presentation of Self in Everyday Life. Performance; Vol. 1* 6

- Grønmo, S. (2015) Å analysere kvalitative data. I S. Grønmo., *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s.265-287). Bergen: Fagbokforlaget
- Gullestad, M. (2011). Likhetens grenser. I Lidén, H., Lien, M., & Vike, H. (Red.), *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 32-67). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (2. utgave.). Oslo: Universitetsforlaget
- Hall, P. M (1985). Asymmetric relationships and processes of power. *Symbolic Interaction* (1). 309-344
- Hjardemaal, Finn (2014). Vitenskapsteori. I T.A Kleven, F- Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2. utgave, s. 179-202) Bergen: Fagbokforlaget
- Jemmeh, H. (2019). Er jeg norsk nok? *Utrop*. Hentet fra <https://www.utrop.no/Plenum/Debatt/34473>
- Jensen, S. Q. (2011). Othering, identity formation and agency. *Qualitative Studies*, 2(2): 67-78.
- Kaya, M. S. (2014). Hvordan håndterer andregenerasjonsinnvandrere sin identitet i Norge? *Sosiologisk tidsskrift* 44 (2), 146-177
- Khanlou, N., Koh, J.G. & Mill, C. (2008). Cultural Identity and Experiences of Prejudice and Discrimination of Afghan and Iranian Immigrant Youth. *Int J Ment Health Addiction* (2008), 6, 494 – 513. <https://doi.org/10.1007/s11469-008-9151-7>
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I Kleven, T. A. (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kumashiro, K. K. (2001). "Post" Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*. 30(3.), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003003>

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utgave, s. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget
- Lidén, H. (2001). Underforstått likhet. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. I Lidén, H., Lien, M., & Vike, H. (Red.), *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge* (s. 68-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ljunggren, C. (2014). Citizenship Education and National Identity: Teaching Ambivalence *Policy Futures in Education* 12(1), 34-47
- Lynnebakke, B. & Fangen, K. (2011). Tre oppfatninger av norskhet: opphav, kulturelle praksis og statsborgerskap. *Sosiologi i dag*, 41, 133-155
- Løvgren, M. & Orupabo, J. (2011). Norskhet. *Sosiologi i dag*, 41 (3-4), 5-11.
- Nadim, M. (2017). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I Midtbøen, A., Steen-Johnsen, K., Thorbjørnsrud, K. *Boundary Struggles : Contestations of Free Speech in the Norwegian Public Sphere*. 229-259. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Naz, G., & Vassenden, K. (2019, 18. januar). Ønsket om å bli norsk statsborger sterkest hos flyktingene. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/onsket-om-a-bli-norsk-statsborger-sterkest-hos-flyktingene>
- Nygaard, L. P. (2015) How are you going to say it? Developing your structure. I L.P. Nygaard. *Writing for scholars*. (2. utgave). 99- 120. Los Angeles: Sage,
- Mead, G. H., Vaage, S., & Thorbjørnsen K. M, (1998). *Å Ta Andres Perspektiv: Grunnlag for Sosialisering Og Identitet: George Herbert Mead I Utvalg*. (6. Utg.). Oslo: Abstrakt Forlag
- Mouffe, C. (1992). Citizenship and Political Identity. *October*, 61, 28-32. doi:10.2307/778782

Osler, A. & Starkey, H. (2001) Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), 287–305.

Osler, A. & Starkey, H. (2003). Learning for Cosmopolitan Citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55 (3), 243-254

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals and political realities, *Journal of Curriculum Studies*, 43:1, 1-21, doi: [10.1080/00220272.2010.503245](https://doi.org/10.1080/00220272.2010.503245)

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5) 1189-1208. Hentet fra <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1089059/>

Pollock, D., & Van Reken, R. (2001). Third culture kids: The experiences of growing up among worlds: London: Nicholas Brealey Publishing.

Prieur, A. (2002). Frihet til å forme seg selv. En diskusjon av konstruktivistisk perspektiver på identitet, etnisitet og kjønn. *Kontur* (6), 4-12. Hentet fra <https://www-lu.hive.no/ansatte/moh/documents/Prieur.pdf>

Prieur, A. (2004). Balansekunstere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge. Oslo: Pax.

Prieur, A. (2010). Fargens betydning. Om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter. *Sosiologi i dag*, 40 (3), 69-91.

Ryen, A. (2016): Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (red) *Qualitative Research* (4. utgave, s.31-46). Thousand Oaks: Sage

Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? FLEKS - *Scandinavian journal of intercultural Theory and Practice*, 6, 40-57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>

Salole, L., Ekeli, M. L., & Keeping, D. (2018) *Identitet Og Tilhørighet : Om Ressurser Og Dilemmaer I En Krysskulturell Oppvekst*. 2. Utg. ed. Oslo: Gyldendal Akademisk

Seland, I. (2011). Tilhørighet, rettighet og likhet. Nasjonal identitet og integrasjon i velferdsstaten gjennom grunnskolen 1970-2008. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34006/1/dravhandling-seland.pdf>

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter [HL-senteret], (2015). Etnisk diskriminering og rasisme. Rapport fra konferanse, Bygdøy, 5.mai 2015. Hentet fra <https://www.hlsenteret.no/aktuelt/nyheter/2015/etnisk-diskriminering-og-rasisme.pdf>

Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter [HL-senteret], (2016). Dembra faglige perspektiv på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Hentet fra [http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte\\_2016\\_1.pdf](http://dembra.no/wp-content/uploads/2016/09/Dembrahefte_2016_1.pdf)

Steen-Johnsen, K. & Midtbøen, A. (2014, 3. September). Skremmes minoriteter bort fra debatten? *NRK*. Hentet fra [https://www.nrk.no/ytring/skremmes-minoriteter-bort\\_-1.11911590](https://www.nrk.no/ytring/skremmes-minoriteter-bort_-1.11911590)

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift–Norwegian Journal of Geography*, 71, 193–207.

SSB (2018, 17. desember). Holdninger til innvandrere og innvandring. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvhold>

SSB (2019, 5. mars). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>

Svartdal, F. & Teigen, K. H. (2018). Persepsjon - psykologi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra 7. april 2019 fra [https://snl.no/persepsjon\\_-\\_psykologi](https://snl.no/persepsjon_-_psykologi)

Thornquist, E (2009). *Kommunikasjon: Teoretiske Perspektiver På Praksis I Helsetjenesten*. 2. Utg. ed. Oslo: Gyldendal Akademisk

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

Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge*. (Faforapport 2019: 03) Hentet fra [https://fido.nrk.no/e785ba0118091fe20dd240e8ddadcf782bf145b749f7a07e84f1cff6cd56e84/Tyldum%202019.%20Holdninger%20til%20diskriminering,%20likestilling%20og%20hatprat%20i%20Norge.pdf?fbclid=IwAR0hJjIJ3qZtLa2EZ\\_\\_bfcwGNQcKtYkO7OFJdhVe2CPd3HAL23kcoYqnS9E](https://fido.nrk.no/e785ba0118091fe20dd240e8ddadcf782bf145b749f7a07e84f1cff6cd56e84/Tyldum%202019.%20Holdninger%20til%20diskriminering,%20likestilling%20og%20hatprat%20i%20Norge.pdf?fbclid=IwAR0hJjIJ3qZtLa2EZ__bfcwGNQcKtYkO7OFJdhVe2CPd3HAL23kcoYqnS9E)

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplanen i samfunnsfag* (SAF1-03). Hentet fra <https://www.udir.no/k106/SAF1-03>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Begrepsdefinisjoner – minoritetsspråklige*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Samfunnsfag grunnskole/samfunnsfag grunnskole samisk. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=368>

Vassenden, A. (2011). Hvorfor en sosiologi om norskhet må holde norskhet fra hverandre. *Sosiologi i dag*, 41, 156-182

<http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1034>

Yuval-Davis, N. (2010). Theorizing identity: beyond the 'us' and 'them' dichotomy. *Patterns of Prejudice*, 44:3, 261-280. <https://doi.org/10.1080/0031322X.2010.489736>



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

# NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

## NSD sin vurdering

### Prosjekttittel

Samfunnsfagets rolle i minoritelevers identitetsutvikling

### Referansenummer

943846

### Registrert

27.08.2018 av Sagal Goala - sagalg@student.uv.uio.no

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lise Granlund, lise.granlund@rosenvilde.vgs.no, tlf:

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Sagal Goala, sagalg@hotmail.com, tlf: 41775159

### Prosjektperiode

05.11.2018 - 31.12.2019

### Status

29.10.2018 - Vurdert

### Vurdering (1)

---

#### 29.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 29.10.18 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD ENDRINGER

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

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2019.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2: Samtykkeskjema**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***”Samfunnsfagets rolle i minoritetslevers identitetsutvikling”?***

Jeg er lektorstudent fra Universitetet i Oslo og skriver en masteroppgave i samfunnsdidaktikk. Jeg skriver om samfunnsfagets rolle i minoritetslevers identitetsutvikling. Hvis du velger å delta i prosjektet samtykker du i å delta på intervju hvor det blir tatt lydopptak og/eller bli observert i helklassesamtaler. Lydopptaket er for at jeg kan følge samtalen enklere og det blir ikke hørt av andre og blir kun brukt til masteroppgaven. I intervjuet vil elevene bli stilt spørsmål knyttet til opprinnelsesland og dermed blir det samlet inn informasjon om foreldrenes bakgrunn (hjemland, språk og religion). Dette er for å kartlegge mangfoldet i elevgruppen og for å utforske hvordan elevene identifiserer seg.

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

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet da det er et masteremne ved lektorprogrammet.

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

Skolen har blitt valgt ut da den er en Dembra-skole og er interessert i tematikk knyttet til identitet blant minoritetsungdom.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet, som er til masteroppgaven. Lydopptaket blir lagret på Norsk senter for forskningsdata for å sikre at

ingen andre får tilgang til materialet. Det blir slettet etter masteroppgaven er levert. All informasjon som samles inn vil kun bli behandlet av meg og veileder, og vil bli lagret med en kode for å sikre at du blir anonym. Ingen informasjon blir lagret med ditt navn, bosted eller annet som kan identifisere deg som deltager.

I publikasjon vil det ikke bli gitt informasjon som gjør deg gjenkjennelig for andre.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30 desember 2019, og lydopptak vil bli slettet innen prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Lise Granlund telefonnummer 926 802 65 og/eller forsker Sagal Goala mailadresse: [sagal.g@hotmail.com](mailto:sagal.g@hotmail.com), telefonnummer 417 751 59.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lise Granlund  
Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Sagal Goala  
Forsker

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet samfunnsfagets rolle i minoritetslevers identitetsutvikling”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- lydopptak av intervju
- å bli stilt spørsmål om foreldrenes bakgrunn (opprinnelse, språk, religion)
- bli observert i undervisningstime

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12. 2019

----- og -----  
(Signert av foreldre/foresatte, dato) og (Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Bakgrunnsinformasjon:

1. Hvilket land er foreldrene dine fra?
2. Er du født i Norge?
  - Hvis nei, hvor gammel var du da du kom?
  - Husker du noe fra land x?
3. Hvordan var overgangen til et nytt land?
4. Hvordan opplevde/opplever du det å lære norsk
5. Har du besøkt hjemlandet til foreldrene dine?
  - Hvis ja, hvordan var det?
    - i. Likte du deg der?
    - ii. Følte du deg akseptert når du dro dit?
6. Hvilke språk prater dere hjemme?
7. Har du lært noe om dine foreldres hjemland hjemme?

- Lager dere x mat?
  - Feirer dere kulturelle høytider?
  - Hører dere på x musikk hjemme?
8. Har du lært noe om dine foreldres hjemland på skolen?
- Oppfølgingsspørsmål: I hvilket fag?
  - Oppfølgingsspørsmål: Hva har du lært?
9. Får du brukt noe av det du kan om x land i samfunnsfag?
- Hvis ja hvordan?
  - Er dette viktig for deg?

### **Identitet**

1. Når du beskriver deg selv som person hva anser du som de viktigste punktene?
2. Anser du deg selv som norsk eller x, eller begge?
  - Kan du forklare litt mer hvorfor?
  - Er dette spørsmålet viktig for deg?
3. Vi hadde undervisning om ”norskhet” i flertall. Hvordan opplevde du det å definere hva det vil si å være norsk sammen med medelever?
  - Var dere enige/uenige i gruppen?
  - Hvordan syns du det var å jobbe i grupper?
4. Hva mener du er viktig for å være norsk?
5. Hva mener du er mindre viktig for å være norsk?

### **FLEX-id**

1. Har du hørt om Flex-id før?
2. Deltar du på Flex-id?
  - Hvis ja, kan du forklare hvorfor du meldte deg inn?
    - i. Hva gjør dere på FLEX-id?
  - Oppfølgingsspørsmål: Hvis nei, kan du forklare hvorfor?
3. Hva syns du om at det finnes et Flex-id tilbud?
4. Hvem er FLEX-id tilbudet for?

Avsluttende spørsmål: Da har vi nærmet oss slutten. Er det noe du har lyst å legge til. Noe du ikke fikk svart på, eller som jeg ikke har spurt deg, men som du vil legge til?

