

## **“Du tenker du er norsk mens hele verden ser deg som noe annet”**

En kvalitativ studie av hvordan et utvalg minoritetsjenter erfarer videregående skole og hvordan de forhandler identitet og etniske grenser.

LAJIN MURAD & KATRINE NGUYEN

### VEILEDER

Irene Trysnes

### **Universitetet i Agder, vår 2023**

Masterfordypning i samfunnskunnskap

Lektorutdanning 8-13

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for lærerutdanning

Antall ord: 31 210

Master

# Forord

Etter 5 år på lektorutdanningen på UiA sitter vi begge igjen med masse lærerike minner som har satt preg hos oss. Det siste halvåret med masteroppgaven har vært et innholdsrikt halvår, som har bestått av mange timer på både biblioteket og i kantina på UiA. Vi sitter igjen med masse kunnskap i sekken, som vi ser som nyttig å ta med oss videre når vi selv skal bli lærere.

Det er mange som fortjener en takk for at denne oppgaven er i boks, og vi vil starte med vår veileder, Irene Trysnes. Uten deg hadde det ikke blitt noen oppgave, og vi setter pris på alle timene du har lagt inn for å hjelpe oss på veien. Ditt engasjement for temaet og dine gode og konkrete tilbakemeldinger har vært til stor hjelp når ting har følt litt håpløst, så vi ønsker å rekke deg en stor takk!

Til våre 11 informanter som vi har vært så heldige å få lov til å intervjuer og som har latt oss få et lite innblikk i deres liv. Etter mange timer med både intervjuer og transkribering av disse, har dere gitt oss det brede datamaterialet vi sitter igjen med nå. Å få lov til å høre og analysere deres erfaringer har gitt oss både mye kunnskap, og innsikt vi kommer til å ta med oss videre. Vi vil takke for deres åpenhet rundt deres erfaringer, og takk for at dere stolte på oss for å belyse deres tanker rundt denne tematikken. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i dette prosjektet til tross for egne prøver og innleveringer.

Avslutningsvis vil vi takke alle våre venner og familie som har vært der for oss når veien har følt lang. Deres oppmuntrende og motiverende ord har gjort at vi har klart å komme oss gjennom dette halvåret med masteroppgaven.

Lajin Murad & Katrine Nguyen

Kristiansand, juni 2023

# Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av minoritetsjenters erfaringer i videregående skole. Oppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *“Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsjenter med videregående skole, og hvordan forhandler de identitet og etniske grenser?”*. For å belyse problemstillingen valgte vi å gjennomføre semistrukturerte intervjuer med 11 minoritetsjenter som går på videregående skole i Kristiansand kommune. Alle informantene går på studiespesialiserende linjer. Utvalget ble rekruttert gjennom bekjentskap og snøballmetoden, og de har bakgrunn fra Asia, Afrika, Midtøsten og Øst-Europa.

Hensikten med denne oppgaven har vært å få et kvalitativt innblikk i minoritetsjentenes sammensatte og komplekse erfaringer i videregående skole. Derfor har vi også benyttet et bredt teoretisk rammeverk, som består av perspektiv på identitetsdannelse og strategier for etnisk grensedragnings, som bunner i teori fra Friberg (2021) og Wimmer (2008). Vi har også inkludert teoriperspektiver på rasisme, rasialisering og mikroagresjoner for å belyse informantenes erfaringer med rasisme. Videre bruker vi teorier om etnisk kapital, basert på Modood (2004) og innvandrerdryv (Bakken & Hygge, 2018; Mastekaasa & Birkelund, 2009; Hermansen, 2016), for å forstå jentenes ambisjoner. I analysen bruker vi teorien gjennomgående for å drøfte empirien. Det analytiske materialet er delt opp i fire hovedkategorier. Det inkluderer tre hovedkategorier om trivsel og identitetsforhandlinger i skolen, erfaringer med rasisme og syn på utdanning. Den siste kategorien er drevet ut av teorien og baserer seg på Leirvik (2010) sine fire dimensjoner for å forklare minoritetsungdom sin utdanningsatferd.

Våre funn indikerer at dette er en gruppe jenter som trives og gjør det godt i skolen. Trivselen er knyttet til tryggheten av å være i et flerkulturelt klasserom. Jentene har høye ambisjoner og mål for seg selv, og mye av dette kommer av en kulturell verdsetting av utdanning som de har internalisert gjennom sine foreldre og deres kultur. Likevel viser våre funn at minoritetsjentene også møter en rekke utfordringer i skolen. Dette gjelder spesielt erfaringer med rasisme, selv om mange av informantene uttrykker seg med vaghet når de snakker om rasisme. Her er et sentralt funn at hudfarge henger sammen med utsatthet, og de informantene

med mørk hudfarge opplever rasisme i større grad enn de med lys hudfarge. Rasismen de opplever er både direkte i form av rasistiske angrep, men også mer subtile, i form av mikroaggresjoner.

Funnene våre viser også at jentenes identitet utfordres på flere måter. Deres identitet navigerer mellom en etnisk identitet, en nasjonal identitet og en tilskrevet identitet. Deres etniske identitet er spesielt fremtredende når de snakker om ambisjoner og mål i deres utdanning, og når de refererer til seg selv som “utlendinger” for å skille seg fra de “norske” elevene. Samtidig møter informantene med mørk hudfarge på liten aksept når det kommer til sin nasjonale selvidentitet, altså å være “norsk”, mye på grunn av rasialiseringsprosesser i samfunnet. Informantene med krysskulturell bakgrunn, opplever det også som utfordrende å finne sin “riktige” identitet når de står mellom ulike kulturer og etnisiteter. Funnene viser derfor at minoritetsjentene presses i ulike retninger når det kommer til deres identitet. Det gjelder familiens forventninger og deres ambisjoner om å gjøre det bra i skolen, men også gjennom å bli utsatt for rasisme og diskriminering, og å bli tvilt på når det kommer til sin norskhet.

Et annet sentralt funn er at jentene i hovedsak bruker strategiene utvidelse, utvisking, sammentrekning og posisjonsflyt når de forhandler om etniske grenser. Ved å referere til seg selv som “utlendinger”, skaper de en ny etnisk identitet og utvider hvem som får innpass i kategorien til å gjelde alle med minoritetsbakgrunn, og ser dermed forbi individuelle etniske grenser. Dette fungerer også som en sammentrekning, hvor de setter opp et skille mellom seg og de “norske”. De forhandler også om grenser for norskhet og forsøker å utvide disse grensene til å bli mer inkluderende slik at de får innpass. Videre bruker de strategien sammentrekning ved å distansere seg fra det norske, når de forteller om at å være minoritetsjente gir dem fordelene av å ha et vidt perspektiv i skolen, og når de snakker om at utdanning er mer verdsatt i deres kultur enn i den norske. Deres høye ambisjoner i skolen forstås også med bakgrunn i strategien posisjonsflyt, hvor de forsøker å endre sin posisjon i det hierarkiske systemet ved å ta høyere utdanning og oppnå oppadstigende sosial mobilitet. Informantene bruker også utvisking som strategi når de tydeliggjør at de er norske, og dermed visker ut sine egne etniske grenser. I tillegg kan deres nedtoning av betydningen av rasistiske opplevelser sees på som en måte å viske ut egne etniske grenser på, for å ikke bli plassert utenfor som “de andre” i samfunnet.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>1</b>
<b>Sammendrag.....</b>	<b>2</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>6</b>
1.1 Presentasjon av problemstilling og avgrensning.....	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.3 Begrepsavklaring .....	8
1.4 Forskningsprosjekt om strukturell rasisme .....	10
1.5 Oppgavens oppbygning.....	11
<b>2.0 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>12</b>
2.1 Identitet og etnisk grensedragning .....	12
2.1.1 Identitetsdannelse blant minoritetsungdom.....	13
2.1.2 Etnisk grensedragning .....	15
2.2. Rasisme og rasialisering.....	17
2.2.1 Rasisme .....	17
2.2.2 Rasialisering .....	18
2.2.3 Mikroagresjoner .....	20
2.3 Etnisk kapital og innvandrerdrev .....	21
2.4 Forskningskontekst .....	24
2.4.1 Forskning på minoritetsungdoms forhandlinger om etniske grenser .....	24
2.4.2 Forskning på foreldreinvolvering.....	25
2.4.3 Forskning på ungdom og rasisme i Norge .....	26
2.4.5 Forskning på norskhet og rasialisering.....	27
<b>3.0 Metode.....</b>	<b>30</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	30
3.2 Forskningsdesign .....	32
3.2.1 Kvalitativt intervju .....	32
3.2.2 Semistrukturert intervjuguide.....	33
3.3 Datainnsamlingsprosessen .....	34
3.3.1 Rekruttering.....	34
3.3.2 Utvalg .....	35
3.3.3 Gjennomføring av intervju .....	36
3.3.4 Transkribering .....	38
3.4 Ethiske overveielser .....	39
3.4.1 Forskningsetikk .....	40
3.4.2 Forskerrollen .....	42
3.4.3 Reliabilitet og validitet .....	44
3.5 Analytisk tilnærming.....	47
<b>4.0 Presentasjon av materialet og drøfting.....</b>	<b>48</b>
4.1 Fra “wide perspective” til å “finne seg riktig identitet” - trivsel og forhandling om identitet på skolen ...	48
4.1.1. Et utvidet perspektiv.....	49
4.1.2 Økt trivsel i et flerkulturelt klasserom.....	50
4.1.3 Å finne “riktig” identitet .....	52
4.1.4 “Where are you from?” - å bli utfordret på sin identitet .....	53
4.2 Erfaringer med rasisme .....	55

4.2.1	Hudfarge som utsatthet.....	55
4.2.2	Rasisme, eller? .....	57
4.2.3	“Rasisme i Norge er veldig indirect” .....	59
4.3	Mellom plikt og privilegium - syn på utdanning .....	61
4.3.1	Kulturell verdsetting av utdanning .....	63
4.3.2	Skole framfor det sosiale.....	65
4.4	Fire dimensjoner for å forklare utdanningsatferd.....	67
4.4.1	Takknemlighet praksis .....	67
4.4.2	Familiens status .....	68
4.4.3	Normativ identitet .....	69
4.4.4	Internalisering av normer .....	71
<b>5.0</b>	<b>Avsluttende drøfting og konklusjon .....</b>	<b>74</b>
5.1	Erfaringer med skolen .....	74
5.1.1	Trivsel og utfordringer .....	74
5.1.2	Ambisjoner, utdanningsatferd og familiens involvering.....	76
5.2	Forhandling om identitet.....	77
5.3	Forhandling om etniske grenser .....	79
5.4	Konklusjon .....	81
5.4.1	Utblick og videre forskning .....	83
<b>6.0</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>85</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>.....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 1</b>	<b>- Intervjuguide forskningsdeltakere .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 2</b>	<b>- Informasjonsskriv og samtykke.....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 3</b>	<b>- Prosjektbeskrivelse .....</b>	<b>97</b>
<b>Vedlegg 4</b>	<b>- Godkjenning fra SIKT .....</b>	<b>99</b>

# 1.0 Innledning

Flere jenter med minoritetsbakgrunn tar høyere utdanning enn befolkningen for øvrig (Tønnessen & Larsen, 2021). Minoritetsjenter bruker også mye tid på skolearbeid, har høye karriereambisjoner og flere ender opp i yrker med høy status (Midtbøen, 2019). I 2022 publiserte Folkehelseinstituttet (FHI) en rapport om identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler (Oppedal et al., 2022). I rapporten fremgår det blant annet at flere elever med minoritetsbakgrunn opplever det som irriterende når andre definerer deres identitet og tilhørighet for dem, spesielt gjelder dette når lærere forteller de at de er norske, selv om de ikke identifiserer seg som det (Oppedal et al., 2022, s.32). Ungdomstiden er generelt en tid hvor mange prøver å finne ut hvem de er og identiteten deres utfordres på ulike måter. Som minoritetsungdom blir denne identitetsprosessen enda mer utfordrende, fordi man står mellom flere kulturer som kan føre med seg utfordringer som ikke majoritetsungdom møter. Minoritetsungdom erfarer derfor kanskje skolen på en annen måte enn majoritetselevne og med et stadig mer mangfoldig samfunn, blir møtet mellom minoriteter og majoriteten desto viktigere å belyse. Skolen er en også arena som skal fremme positiv identitetsutvikling hos elevne og hvor elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer trivsel (Opplæringslova, 1998, §9a-1). Siden ungdom tilbringer mye av sin tid nettopp på skolen, er det også spesielt interessant å se på hvordan minoritetsungdom navigerer seg gjennom skolen og de erfaringene det fører med seg. Tidligere kvantitative undersøkelser fra Ungdata (2022) og statistikk fra Udir (2021) viser at elever generelt trives i skolen, som er et positivt bilde. Disse undersøkelsene er gjeldende både for majoritets- og minoritets elever. Andre kvantitative studier viser også at minoritetsungdom presterer bra i skolen, og har høye ambisjoner om videreutdanning (Støren, 2010, s.36; Bakken & Hygge, 2018), men at de også har utfordringer med identitetskonstruksjoner (Friberg, 2021). I tillegg er det gjort noen kvalitative studier av minoritetsungdoms ambisjoner i skolen (Leirvik, 2010) og erfaringer med rasialiseringsprosesser i skolen (Mathisen, 2020). I vår studie er vi interessert i å få en dypere forståelse av minoritetsjentes skoleerfaringer. Skoleerfaringer vil romme både ambisjoner, identitetskonstruksjon, samt opplevelser av andregjøring og rasisme.

## 1.1 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

Vi startet denne oppgaven med et åpent spørsmål, om å finne ut av hvilke erfaringer minoritetsjenter har med videregående skole. Innenfor denne brede tematikken var vi spesielt interessert i temaer som ambisjoner, trivsel på skolen og eventuelle utfordringer minoritetsjentene har møtt, for å få et innblikk i deres skolehverdag. Etter å ha gjennomført intervjuene, ble det tydelig for oss at det var noen gjennomgående temaer som jentene tok opp. Et av disse handlet om hvordan jentene konstruerte sin identitet i spennet mellom “det norske” og sin etniske bakgrunn, og hvordan de forhandlet etniske grenser. Dette gjorde at vår interesse for temaet endret seg fra å kun være hvordan de erfarer skolen og trives, til å også omhandle hvordan de forhandler identitet og etniske grenser i skolen. Basert på dette, utviklet vi derfor følgende problemstilling:

**Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsjenter med videregående skole, og hvordan forhandler de identitet og etniske grenser?**

Oppgaven er basert på 11 kvalitative intervjuer med etniske minoritetsjenter som går på videregående skole i Kristiansand kommune. Alle informantene går også på studiespesialiserende linjer. Vi avgrenset utvalget til 11 informanter med henblikk på oppgavens omfang. Kristiansandområdet ble valgt fordi oppgaven skrives innenfor et større forskningsprosjekt om strukturell rasisme i Kristiansand kommune. Hovedprosjektet vil bli ytterligere presentert i kapittel 1.4. Informantene ble rekruttert i Kristiansand både med tanke på forskningsprosjektet vi har tatt del i, men også for å avgrense oss til et mindre område i Norge.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tema

Vi som skriver denne oppgaven, har selv etnisk minoritetsbakgrunn og vi har med oss hver våre særlige erfaringer med å vokse opp mellom flere kulturer. Gjennom vårt studieløp har vi også fått mer kunnskap om det flerkulturelle norske samfunnet, rasisme, diskriminering, etterkommere av innvandrere og deres utfordringer og muligheter i den norske velferdsstaten.



Dette har vært temaer vi har funnet svært interessante. På bakgrunn av dette, valgte vi å skrive vår bacheloroppgave om hvordan et utvalg lærere håndterte og forebygget rasisme i skolen. I etterkant av bacheloroppgaven ble vi mer interessert i å studere skolen fra et elevperspektiv. Vi ønsket derfor å gjøre en dypere kvalitativ studie av etniske minoritetslevers erfaringer i skolen og hvordan de forhandler identitet og etniske grenser, som vi mener vil gi et viktig bidrag til et relativt nytt forskningsfelt i norsk sammenheng. Vår minoritetsbakgrunn har selvsagt hatt betydning for dette valget, og vi vil redegjøre mer for egen rolle og forforståelse i oppgavens metodekapittel. Vi valgte også å fokusere på videregående skole, fordi som lektorstudenter er det blant annet denne gruppen vi skal arbeide med.

### 1.3 Begrepsavklaring

Før vi kommer i gang med oppgaven ser vi det som nødvendig å definere noen begreper som kommer til å bli brukt kontinuerlig i kommende kapitler. Vi vil her gå nærmere inn på definisjoner av innvandrer- og minoritetsbegrepet. Ifølge tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB, 2022) er det 819 356 personer som regnes som innvandrere i Norge. Statistikken viser hvor flerkulturelt mangfoldig det norske samfunnet har blitt. SSB (2019) anvender begrepene innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre som samlebetegnelse for å beskrive denne komplekse gruppen. De definerer begrepet innvandrer som “personer som selv har innvandret til Norge, og som er født i utlandet av utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre” (SSB, 2019). Norskfødte med innvandrerforeldre defineres som “personer som er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre, og som har fire utenlandsfødte besteforeldre” (SSB, 2019). Vi har i denne oppgaven valgt å bruke begrepet minoritetsjenter og minoritetsungdom istedenfor begrepet innvandrere, da vi føler det er mer passende for vårt utvalg. Dette fordi våre informanter har ulik bakgrunn når det kommer til om de er født i Norge eller har innvandret hit, og flere har også en krysskulturell bakgrunn. Selv om vi kun betegner utvalget som minoritetsjenter, så er det etniske minoritetsjenter vi fokuserer på, og ikke jenter fra nasjonale minoriteter.

En etnisk minoritet kan ifølge Eriksen og Sajjad (2020, s.77) defineres som “en gruppe som er i mindretall i et storsamfunn, som er politisk relativt avmektig og som eksisterer som

etnisk kategori over en viss tidsperiode”. Bufdir (2021) definerer også etniske minoriteter som en gruppe som er i mindretall i en befolkning. Begrepene minoritet og majoritet er relative, det vil si, de eksisterer kun i relasjon til hverandre (Eriksen & Sajjad, 2020, s.77). Man kan altså ikke ha en minoritet uten å ha en majoritet. På grunn av at begrepene er relative til hverandre, fører det også til en maktbalanse mellom dem, som Rugkåsa (2018) nyanserer i hennes tekst “Majoriteten som premissleverandør i ‘flerkulturelt’ arbeid”.

Rugkåsa (2018, s.80) ser på majoritet og minoritet som ulike gruppers tilgang på makt, hvor majoriteten har mer makt i form av økonomisk, politisk og symbolsk makt. Besittelsen av makt fører til at majoriteten fungerer som en premissleverandør overfor minoriteter. Majoriteten har derfor makten til å definere de kulturelle uttrykkene i storsamfunnet som minoriteter må tilpasse seg og anvende. Det fører til at minoriteter må tilpasse seg majoritetens språk, levemåter og kulturelle koder, fordi deres kulturelle uttrykk ikke blir likestilt med majoriteten sin (Rugkåsa, 2018, s.81). Etniske grupper blir en særlig mer synlig minoritet på grunn av deres utseende, klær og språk, som skiller seg ut fra majoriteten. Dette ser Rugkåsa (2018, s.83) som en form for symbolsk makt hvor majoriteten er med på å definere verden fra deres premisser, og dermed tvinger minoriteten til å innordne seg disse premissene for å lykkes i samfunnet.

Vi vil presisere at begrepet minoritet ikke er et “nøytralt” og uproblematisk begrep å anvende. Det å definere en gruppe som “minoritetsungdom”, kan oppfattes som at man ekskluderes fra majoriteten og tilegnes en kategori som “de andre”. Hofslundsengen (2011, s.8) peker på at begrepet kan skape “forskjeller mellom elevene totalt sett, men gjør samtidig elevene innad i gruppen like. Vi forenkler og sørger for at likheten bevares til tross for skolens mangfold – de elevene som er forskjellige fra majoriteten, får merkelapper og egne kategoriseringer”. Vi velger likevel her å anvende begrepet minoritet, dette for å synliggjøre at ungdom med minoritetsbakgrunn kan ha andre erfaringer enn ungdom som ikke har det, og siden det er disse erfaringene vi ønsker å belyse, trenger vi et begrep for å kunne drøfte nettopp dette. Vi er likevel bevisst på kritikken av begrepet og ønsker også gjennom oppgaven å synliggjøre at minoritetsjenter ikke er en enhetlig gruppe.

Begrepet krysskulturell er også i en del tilfeller anvendt for å beskrive mennesker med bakgrunn fra Norge og et utenlandsk land. Salole (2018, s.36) definerer krysskulturelle barn som “barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en

betydelig del av barndommen”. Denne påvirkningen kan gjelde både fra en norsk kultur og en eller flere utenlandske kulturer, eller fra to eller flere utenlandske kulturer. De forskjellige kulturene påvirker hverandre i forskjellig grad og gjør dermed krysskulturelle barn særegne, ved at de alle får ulik påvirkning (Salole, 2018, s.43). Denne særegenheten kan også føre til at krysskulturelle barn føler seg annerledes, og at de skiller seg ut fra deres medelever, ved at de ikke bare har tilhørighet til en kultur.

## 1.4 Forskningsprosjekt om strukturell rasisme

Vår masteroppgave har vært en del av forskningsprosjektet “Strukturell rasisme i Kristiansand Kommune”, som er ledet av vår veileder, Irene Trysnes. Forskningsprosjektet omhandler hvilke erfaringer ungdommer med minoritetsbakgrunn har med diskriminering og rasisme i Kristiansand kommune, spesielt knyttet til møte med offentlige tjenester og arbeidsliv. Fokuset i prosjektet er primært ungdommer med minoritetsbakgrunn på yrkesfag i videregående skole, spesielt minoritetsgutter, da statistikk viser at disse har høyere frafall og større vanskeligheter med å finne læreplass (Birkelund & Mastekaasa, 2009, s.62). Vi ønsket å belyse en annen side ved denne tematikken, nemlig minoritetsjenters skoleerfaringer. Vårt bidrag til prosjektet har vært å gjennomføre kvalitative intervjuer på vegne av prosjektet, og å transkribere disse intervjuene i etterkant. Vi har kun gjennomført intervjuer med minoritetsjenter på studiespesialiserende program, og det er disse samme intervjuene som har dannet grunnlaget for vårt empiriske materiale. I intervjuene hadde vi også med egne temaer som var særlig relevant for dette masterprosjektet. Disse temaene omhandlet hovedsakelig ambisjoner, trivsel, familie og oppvekst mellom to kulturer. Intervjuguiden vår har derfor blitt dannet i samspill med veileder, hvorav en del av spørsmålene var knyttet opp til hovedprosjektet om strukturell rasisme. Intervjuguiden vil bli gjort rede for ytterligere i kapittel 3.2.2.

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av fem hovedkapitler. Etter dette første innledningskapitlet, som vi allerede har tatt for oss, vil vi i kapittel to gjøre rede for det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Teorikapitlet består av fire delkapitler som alle har tilhørende tema, disse er identitet og grensearbeid, rasisme og rasialisering, etnisk kapital og innvandrerdriv, og avslutningsvis et delkapittel om forskningskontekst innenfor disse nevnte temaene. I kapittel tre skal vi fokusere på den metodiske tilnærmingen vi har tatt i oppgaven og hvordan vi har gjennomført prosessen med datainnsamling. Vi vil i tillegg se på hvilke begrensninger og muligheter som har kommet med vår kvalitative tilnærming, og drøfte forskningsetikk og vår rolle som forskere. I kapittel fire vil vi presentere og drøfte det empiriske materialet vårt og koble dette opp mot det teoretiske rammeverket. Gjennomgående i kapitlet vil vi trekke inn teori og drøfte underveis. Til slutt har vi et siste kapittel som består av avsluttende drøftinger av funnene med bakgrunn i problemstillingen vår, som munner ut i en konklusjon.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for det teoretiske rammeverket som anvendes i denne oppgaven. Siden dette er en oppgave om hvordan minoritetsjenter erfarer videregående skole, har vi valgt å benytte oss av et teoretisk mangfold for å belyse disse komplekse erfaringene på best mulig måte. Vi har hatt en abduktiv tilnærming til det teoretiske, som er en kombinasjon av både deduksjon og induksjon, hvor man veksler mellom teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103). Vi har lest teori underveis, men hovedvekten har vært å la empirien tale for seg ved å lese materialet flere ganger og etter det prøve å utvikle kategorier på bakgrunn av dette. Det betyr at det teoretiske rammeverket har kommet i samspill med den empiriske analysen, mens noen av kategoriene i analysen er laget med utgangspunkt i teorien. Gjennom de kvalitative intervjuene ble det tydelig hvordan minoritetsjenter forhandler identitet og etniske grenser i deres hverdag og dermed har vi valgt å inkludere teoriperspektiver på identitetsdannelse med bakgrunn i Jon Friberg (2021) sin forskning blant minoritetsungdom, og Andreas Wimmer (2008) sin forskning på etnisk grensedragning. Videre fant vi at minoritetsjentenes skolehverdag også handlet om opplevelser av rasisme. På bakgrunn av dette vil vi trekke inn rasisme som fenomen, og presentere rasialisering og mikroaggressjoner som teoretiske perspektiver som kan bidra til å belyse minoritetsjentenes erfaringer med rasisme i skolen. Vi benytter oss også av et teoriperspektiv på etnisk kapital og innvandrerdrev for å belyse informantenes motivasjon, ambisjoner og ressurser i møte med skolen. Avslutningsvis vil vi gjøre rede for tidligere forskning som er gjort på dette feltet, for å kontekstualisere egne forskningsfunn. Vi vil se på forskning på minoritetsungdom og identitetsforhandlinger, foreldreinvolvering, ungdoms erfaringer med rasisme og forskning på norskhet og rasialisering i Norge.

### 2.1 Identitet og etnisk grensedragning

Vi vil i det følgende delkapitlet presentere teori om identitetsdannelse blant minoritetsungdom med fokus på deres identitet gjennom en tredeling, basert på Friberg (2021) som forklarer identitet som delt i tre dimensjoner: nasjonal selvidentitet, etnisk

selvidentitet og tilskrevet identitet. Videre vil vi gi en kort beskrivelse av Wimmer (2008) sin teori, hvor hovedfokuset er på hans fem strategier for etnisk grensedragning.

### 2.1.1 Identitetsdannelse blant minoritetsungdom

Å finne seg selv og hvem man er, er en viktig del av ungdomstiden og det kan være utfordrende. Det er en tid hvor identitetsdannelse er sentral, og hvor man forsøker å finne sin plass i verden. Identitet er et komplekst begrep som er vanskelig å definere. Hauge (2007, s.46) peker på personlighet som ett av flere viktige trekk ved identiteten. Videre handler det om vår selvoppfatning av hvem vi er, og at vår identitetsdannelse skjer gjennom en sosial prosess, hvor for eksempel andre mennesker kan påvirke vår identitet (Hauge, 2007, s.46). For ungdom med minoritetsbakgrunn kan denne identitetsdannelsen være spesielt krevende, der man opplever å stå mellom flere kulturer. Det kan føre med seg forventninger fra ulike hold, som gjør at man får sin identitet utfordret på flere måter.

Den norske sosiologen Jon Friberg (2021) har gjort en kvantitativ studie av identitetsdannelse blant ungdom med minoritetsbakgrunn og vi vil følgende se på det analytiske rammeverket han har brukt i studien og hvilke funn som ble gjort. Studien er basert på en spørreundersøkelse som ble gjennomført blant elever på første året på videregående skole, altså i alderen 16-17 år. Den inkluderer både første- og andregenerasjons ungdom med innvandrerbakgrunn, og det som omtales som ungdom med “mixed origin”, nemlig ungdom med en innvandrerforelder og en norskfødt forelder (Friberg, 2021, s.31). Friberg (2021, s.22) viser blant annet til Jenkins (2008), som forklarer identitetsdannelse som en prosess som skjer både eksternt og internt, gjennom både selvidentifikasjon og ekstern kategorisering. For at minoriteter skal forme en nasjonal identitet, må de derfor både internalisere en følelse av tilhørighet til den aktuelle nasjonale kategorien, men også aksepteres og bli anerkjent av andre som tilhører denne kategorien (Friberg, 2021, s.22). Friberg (2021, s.27) bruker en analytisk tilnærming som bygger på tre ulike dimensjoner av identitet som man kan skille mellom. Den første dimensjonen kaller han “national self-identity”, som handler om det å selv identifisere seg med en nasjonalitet, for eksempel det å identifisere seg som norsk (Friberg, 2021, s.23). Den andre dimensjonen er det han kaller “ascribed identity”, som handler om den identiteten du blir tilskrevet av andre utenfra, for eksempel om man blir ansett og akseptert som “norsk” av andre (Friberg, 2021, s.23). Den siste dimensjonen er

“ethnic self-identity”, som handler om identifisering gjennom kultur og tradisjoner fra foreldrenes hjemland (Friberg, 2021, s.27). Vi benytter oss videre av oversettelsene nasjonal selvidentitet, tilskrevet identitet og etnisk selvidentitet. Disse dimensjonene, så vel som funnene til Friberg (2021), vil være relevante inn mot dette masterprosjektet for å belyse informantenes identitetskonstruksjoner som minoritetsungdom.

Friberg (2021) bruker disse dimensjonene som et analytisk rammeverk for å se på forholdet mellom å selv identifisere seg som “norsk” og i hvor stor grad man blir ansett som “norsk” av andre, i tillegg til den betydningen ungdommene tillegger det å opprettholde kulturer og tradisjoner fra foreldrenes opprinnelsesland (Friberg, 2021, s.23). I tillegg fokuserer studien hans på forskjeller mellom de ulike gruppene, altså mellom første- og andregenerasjons innvandrerungdom og de som har blandet opphav. Her differensierer han mellom “hvit” og “ikke-hvit” innvandrerungdom, som viser til deres opprinnelsesland. “Hvit” betegner de som har opprinnelse fra Europa og Nord-Amerika, mens “ikke-hvit” betegner de som har opprinnelse fra Afrika, Asia og Latin Amerika (Friberg, 2021, s.27). I tillegg til denne kategorien som kan defineres som fenotype, og som henviser til hudfarge og andre biologiske trekk, studeres kategorier som sosial klasse og religiøs tilhørighet. Hensikten er slik Friberg (2021, s.27) beskriver det, å analysere hvordan fenotype, klasse og religion er et hinder for ungdommenes identitetsdannelse og om disse hindrene fungerer gjennom selvidentifikasjon og/eller ekstern kategorisering.

Når det kommer til nasjonal selvidentifisering, viser studien til Friberg (2021, s.32) at andregenerasjons innvandrerungdom og ungdom med “mixed origin” identifiserer seg mer som “norske” enn ungdom som er førstegenerasjonsinnvandrere. Likevel viser studien at ungdommene som har opprinnelse utenfor Europa, enten de er første- eller andregenerasjons innvandrere, har en sterkere nasjonal selvidentitet som “norske” enn de med europeisk opprinnelse. Et annet funn i studien er at ungdom med europeisk opprinnelse opplever at andre ser på dem som enda mer “norske” enn de selv identifiserer seg som, mens de med bakgrunn fra utenfor Europa opplever det motsatte (Friberg, 2021, s.33). Det vil si at ungdommenes nasjonale selvidentitet og deres opplevde tilskrevne identitet ikke stemmer overens med hverandre, men heller er motstridende. Dette forklares ut ifra en mulig årsak om at ungdommer med europeisk bakgrunn vanligvis ikke skiller seg så mye fra den norske majoriteten når det kommer til fenotype og religiøs tilhørighet, og dermed glir enklere inn i fellesskapet, i motsetning til de som har opprinnelse utenfor Europa, som gjerne skiller seg ut

med synlige fenotypiske trekk (Friberg, 2021, s.33). Graden av etnisk identifisering er dog like høy blant unge med innvandrerbakgrunn fra Europa og utenfor Europa, og blant de ulike generasjonene av innvandrere (Friberg, 2021, s. 34). Det vil si at til tross for høy grad av nasjonal selvidentifisering, så har ungdommene også høy grad av etnisk selvidentifisering. Etniske identiteter skapes og opprettholdes derfor uavhengig av utviklingen av en nasjonal identitet, slik at disse ikke ekskluderer hverandre, og funnene underbygger derfor ideen om dobbelt- eller bindestreksidentiteter (Friberg, 2021, s.38-39). Forholdet mellom de ulike sosiale kategoriene som rase, klasse, og religiøs tilhørighet har også ulik betydning for identitetsdannelsen til ungdommene. Selv om opprinnelsesland fungerer som en indikasjon på fenotypisk kategorisering, og religiøs tilhørighet ikke har noen direkte virkning på følelsen av nasjonal selvidentifisering, har de likevel en betydning for den tilskrevne identiteten (Friberg, 2021, s.36-37). Ungdommer som kommer fra opprinnelsesland som klassifiseres som ikke-hvite, og de som har muslimsk tilhørighet, opplever at de møter hindringer når det kommer til å føle seg akseptert som nordmenn av andre, og disse hindringene er knyttet til deres fenotypiske trekk og religiøse tilhørighet (Friberg, 2021, s.37). Funnene viser derfor at selv om en stor andel av innvandrerungdom fra ikke-hvite opprinnelsesland utvikler en nasjonal selvidentitet, har de også en følelse av å ikke få sin norske identitet akseptert av andre.

### 2.1.2 Etnisk grensedragning

I forrige delkapittel så vi på hvordan identitetsdannelse påvirkes av sosiale relasjoner. Vi kan altså tilskrives en identitet utenfra og også “forhandle” om identitet i møte med andre. For å forstå hvordan minoritetsjentene forhandler identitet er det relevant å se på perspektiver på etnisitet og etnisk grensedragning. Her velger vi å trekke inn sosiologen Andreas Wimmer (2008) som har forsket på etnisitet og etnisk grensedragning. Wimmer (2008) bygger på Barths (1969, referert i Wimmer, 2008) klassiske bok om etniske grupper og sosiale grenser. Wimmer (2008) peker på fire dimensjoner som har betydning for dannelse av etniske grupper, og fem strategier for etnisk grensedragning. Wimmer (2008, s.973) starter først med å definere begrepet etnisitet, som en subjektiv følelse av tilhørighet, som er basert på troen på en delt kultur og felles bakgrunn. Innenfor begrepet ser han på “rase” som en undertype av etnisitet. Begrepet “grense” anvendes av Wimmer (2008, s.976) som en kategorisk og som en



sosial eller atferdsmessig dimensjon. Det kategoriske refererer til handlinger, mens det sosiale og atferdsmessige, handler om det hverdagslige nettverket av relasjoner, som er et resultat av individuelle handlinger for kobling og distansering. Videre skal vi kun se på de fem strategiene for grensedragning, som er mest relevant for denne oppgaven.

Den første strategien for grensedragning som Wimmer (2008, s.986) beskriver er utvidelse, hvor man prøver å skape en ny og mer utvidet grense, ved å utvide spekteret på hvilke personer som er inkludert. Et eksempel kan være for minoritetsungdom å nedtone sin etnisitet og heller fokusere på felles verdier, ved å for eksempel fokusere på at alle er ungdommer. Sammentrekning er den andre strategien, og i motsetning til utvidelse, trekker man her smalere grenser enn de som allerede er etablert. Man er da opptatt av å definere seg inn i en mindre gruppe, som for eksempel indisk-norsk eller serber-norsk. Den tredje dimensjonen er reformulering, som ikke er direkte rettet mot plassering av grensen, men mer mot den hierarkiske inndelingen av etniske grupper, og hvordan den kan utfordres (Wimmer, 2008, s.988). Posisjonsflyt er den fjerde strategien Wimmer (2008, s.988-989) trekker fram, og handler om å endre sin posisjon innenfor et hierarkisk grensesystem. Ved å endre posisjon kan man unnsnippe et minoritetsstigma, som er særlig gjeldende for innvandrere og minoriteter i et samfunn. Den siste strategien er utvisking av grenser, hvor man har som mål å overvinne etnisitet som et prinsipp for kategorisering og hvordan man organiserer grenser (Wimmer, 2008, s.989). I senere tid har det for eksempel blitt vanlig å identifisere seg innenfor religion fremfor etnisitet, som er en måte å viske bort etnisitet på. En annen måte å gjøre dette på kan være å fokusere på det globale framfor det nasjonale, for eksempel som "verdensborgere". Disse forskjellige strategiene tas i bruk av ulike aktører, som følge av deres posisjoner i makthierarkiet og strukturen i deres politiske nettverk (Wimmer, 2008, s.997). Det betyr at aktører som befinner seg lavt nede i hierarkiet vil i noen tilfeller strekke seg etter å endre posisjon for å unnsnippe et minoritetsstigma. Imens aktører høyere oppe vil kunne ønske å skille seg fra en større gruppe, og heller bli kategorisert i en mindre gruppe. Mennesker kan også noen ganger bli negativt kategorisert i grupper, som vi vil se nærmere på i det neste delkapitlet om rasisme og rasialisering.

## 2.2. Rasisme og rasialisering

Det finnes mange ulike tilnærminger til rasisme og perspektiver på hva rasisme er. Rasisme er dynamisk og forandrer seg over tid, både ved at det forekommer nye former for rasisme, men også at nye grupper blir utsatt for rasisme. De teoretiske perspektivene på rasisme er også knyttet til sted og nivå, da rasisme kan forekomme på ulike samfunnsnivå og det bringer med seg mangfoldige tilnærminger. I denne masteroppgaven er vi interessert i informantenes erfaringer med rasisme. For å belyse dette har vi derfor valgt i dette delkapitlet å fokusere på teori om hva rasisme er, med utgangspunkt i både klassisk og kulturell definisjon av begrepet. Vi forstår begrepet som at noen mennesker utsettes for negativ forskjellsbehandling på grunn av sin hudfarge eller sin etniske, nasjonale eller religiøse tilhørighet (Salole, 2018, s.80). Spesielt relevant er hudfarge som kan inngå som en del av rasetenkning, og spørsmål om rase vil derfor også bli diskutert i dette delkapitlet. I tillegg vil vi se på rasisme gjennom et rasialiseringsperspektiv, som handler om hvordan blant annet rase og etnisitet tilskrives menneskers identitet og hvordan strukturer, prosesser og språklige kategorier i samfunnet opprettholder og reproducerer disse rasialiserte forestillingene og bidrar til et skille mellom “oss” og “dem” (Eriksen, 2021, s.106). Videre, for å fange opp mer subtile former for rasisme som skjer i hverdagen, vil vi også gjøre rede for teorier om mikroagresjoner, som gir en viktig tilnærming til rasisme som fenomen, fordi det rommer et erfaringsperspektiv og legger vekt på subjektive opplevelser av rasisme i hverdagen (Harlap, 2022, s.139-140).

### 2.2.1 Rasisme

Selv om rasisme kan forstås og defineres på ulike måter, bygger de fleste definisjonene på en inndeling av mennesker i grupper som er hierarkisk rangert og hvor noen grupper anses som bedre enn andre (Bangstad & Døving, 2015, s.12). Rasisme er derfor nært beslektet med begrepet diskriminering, og handler om at noen mennesker utsettes for negativ forskjellsbehandling på grunn av sin hudfarge eller sin etniske, nasjonale eller religiøse tilhørighet (Salole, 2018, s.80). En klassisk forståelse av rasismebegrepet, også kalt biologisk rasisme, viser til rasisme basert på en ideologi om genetikk og rase, hvor mennesker rangeres i ulike raser der noen raser betraktes som underordnede eller mindreverdige. Kulturell rasisme, også kalt ny-rasisme, viser derimot til en rasisme basert på kultur og religion, hvor noen

kulturelle eller religiøse grupper anses som mindreverdige og at disse ikke skal blandes med andre kulturer (Bangstad & Døving, 2015, s. 12-13). Vanligvis beskrives utviklingen av rasisme i Europa som en overgang fra biologisk rasisme, til å bli en mer kulturell form for rasisme nærmere 2000-tallet (Andersson, 2022, s.46).

Rasebegrepet er sentralt i den klassiske definisjonen av rasisme, men det er også omdiskutert. Tidligere ble dette begrepet brukt til å beskrive naturlige ulikheter mellom mennesker, som viste til ulike fenotypiske trekk (Andersson, 2022, s.37). Forståelsen her var at den hvite rase var overordnet, og den underordnede mørke rasen ble assosiert med lav moral og intelligens. Rasebegrepet har forandret seg med tiden, og nå har ikke begrepet noe naturvitenskapelig anerkjennelse og knytter ikke lenger fysiske kjennetegn med egenskaper hos mennesker. Begrepet er også mye kritisert for om det er fruktbart eller ikke. I USA og Storbritannia brukes rasebegrepet fortsatt en del i forskningen, men som i betydningen av sosial rase, for å vise til at mennesker med mørkere hudfarge og andre synlige fysiske kjennetegn har andre erfaringer i samfunnet enn de som tilhører den hvite majoriteten (Massao, 2022, s.107). Også i Norge og Europa er det en utvikling i bruken av rasebegrepet for å forske på relasjonen mellom minoritet og majoritet (Andersson, 2022, s.44). Selv om forestillingen om menneskeraser ikke lenger har noe vitenskapelig belegg, er det fortsatt slik at mange med minoritetsbakgrunn opplever rasisme rettet mot deres fenotype, gjennom diskriminerende handlinger eller verbale utsagn (Midtbøen & Quillian, 2021; Leirvik et al.,2021; Antirasistisk senter, 2017). Eriksen (2021, s.106) argumenterer derfor for at hudfarge er en viktig kategori for å forstå rasisme og rasialiseringprosesser i Norge. Derfor kan også idealet om fargeblindhet, at man ikke ser farge, være problematisk for å forstå fargede menneskers erfarte virkelighet og den sosiale verden sådan, siden den utelukker en så stor del av fargede menneskers opplevelser ved å ikke anerkjenne betydningen av hudfarge.

### 2.2.2 Rasialisering

Rasialisering er et begrep som viser til hvordan rasisme er innbakt i sosiale praksiser og ser på rasisme som et strukturelt problem. Dette perspektivet skiller seg fra både biologisk og ny-rasisme, som bygger på en forutsetning om å kunne identifisere hvem som er rasister, og dermed fordele skylden på enkeltindivider, til å heller fokusere på strukturer og prosesser i samfunnet (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.37). Eriksen (2021, s.106) beskriver det som at

“rasialisering flytter oppmerksomheten til prosessen der rase/etnisitet/kultur innskriveres på menneskers identiteter og relasjoner, som utgangspunkt for maktrelasjoner som skaper og opprettholder samfunnsstrukturer”. Hovedfokuset i et rasialiseringsperspektiv er ikke individer som utfører eller utsettes for rasisme, men heller majoritetens praksisformer og hvordan hverdagspraksis og språklige kategorier, som fremstår som naturlige, gjør det utfordrende for etniske minoriteter og inkluderes i samfunnet (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.38).

Rasialisering er dermed et viktig perspektiv for å forstå prosesser i samfunnet hvor mennesker blir tillagt visse trekk basert på sin antatte gruppetilhørighet, til tross for at de selv ikke nødvendigvis har identifisert seg med denne gruppen (Andersson, 2022, s.48-49). Det handler altså om antagelser om en persons identitet basert på deres utseende, som for eksempel hudfarge, og skaper skiller mellom “oss” og ”dem”. Et eksempel på rasialisering i dagens samfunn, er hvordan forestillinger om norskhet er knyttet til hvithet og at nordmenn som er ikke-hvite, opplever å ekskluderes eller møtes med tvil når det kommer til sin norske tilhørighet (Gullestad, 2002a; McIntosh, 2015; Zhao, 2013). Den eksklusive koblingen mellom hvithet og norskhet viser hvordan forestillinger om “oss” og “dem” legitimeres gjennom å reprodusere slike forestillinger. I tillegg viser det definisjonsmakten til majoriteten, som gjennom å rasialisere minoriteter, også kan bestemme hvem som uten behov for begrunnelse betraktes som “norsk” og hvem som må begrunne eller forsvare sin tilhørighet (Massao, 2022, s.108). Rogstad og Midtbøen (2010, s.37) beskriver dette som den definisjonsmakten som majoriteten har til å definere og skape et skille mellom sosiale grupper, som betraktes som noe utenfor majoriteten, på den ene siden og et tilsynelatende naturlig “vi”. Rasialiseringsbegrepet har blant annet blitt kritisert for å være aktørløst, siden fokuset er på virkningen av prosesser fremfor individer, og at det dermed gjør at individet fraskrives ansvar for sine handlinger (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.38). Likevel mener vi at begrepet er fruktbart fordi det gir oss mulighet til å forstå rasisme i et større perspektiv, gjennom strukturer og prosesser, og hvordan disse bidrar til å rasialisere minoriteter og deres relasjon til majoriteten, som er aktuelt for å belyse våre informanters erfaringer.

### 2.2.3 Mikroaggresjoner

Rasisme kan forekomme i mange ulike former, både synlig og direkte, men også mer subtilt. Et begrep som er mye brukt i forskning av rasisme i hverdagen, er “mikroaggresjoner”. Mikroaggresjoner handler om hverdagslige ydmykelser gjort basert på minoritetsbakgrunnen til en person (Andersson, 2022, s.132). Sue et al. (2007, s.273) beskriver mikroaggresjoner som “kortvarige ydmykelser, enten intensjonelle eller ikke-intensjonelle, som kommuniserer fiendtlige, nedsettende eller negative ord og fornærmelser til personer eller grupper” (oversatt i Andersson, 2022, s.132). Deres definisjon er i utgangspunktet begrenset til mikroaggresjoner knyttet til raseskille, men begrepet brukes om andre sosiale skillelinjer som seksualitet, etnisitet og kjønn (Gressgård & Harlap, 2015). Gressgård (2014, s.17) definerer også mikroaggresjoner som hverdagslige ydmykelser, som er automatiserte og gjerne sees på som harmløse av dem som ikke rammes av det ofte. Det kan være verbale bemerkninger som får mottakeren til å føle seg mindreverdige og marginalisert, eller ikke-verbale handlinger som å gi skeptiske blikk eller mistenkeliggjøre. Mikroaggresjoner er dermed et begrep som prøver å fange opp de hverdagslige, tilsynelatende harmløse, bemerkningene eller handlingene som, til tross for om avsender gjør bevisst eller ubevisst, oppleves som ydmykende for mottakeren. Det er denne ubevisste og automatiserte formen som gjør at det ofte er vanskelig for avsender å anerkjenne dem som ydmykende (Andersson, 2022, s.132).

Selv om mikroaggresjoner kan anses som tilsynelatende ufarlige og små, kan gjentagende opplevelser med mikroaggresjoner få store konsekvenser for de som utsettes for det. Sue et al. (2007, s.279) påpeker at ofte når den fornærmede konfronterer utøveren av mikroaggresjoner, blir de møtt med at de overreagerer og er for følsomme. Til tross for denne tilsørlingen, kan det ha store konsekvenser for individer, som for eksempel ved at de isolerer seg, tviler på seg selv og blir frustrerte. De argumenterer derfor for at denne type ydmykelse kan, når de skjer over tid, ha større konsekvenser for enkeltmenneskers helse og selvilde enn de mer eksplisitte og tydelige rasistiske handlingene (Sue et al., 2007, s.279). Sue et al. (2007, s.279) viser også til ulike dilemmaer som oppstår som følge av mikroaggresjoner. Et av disse dilemmaene er at den fornærmede havner i en situasjon hvor uansett hvordan de velger å håndtere eller takle situasjonen, så blir det feil. Man stiller seg spørsmål som “skjedde virkelig det her?” og “skal jeg ta det opp?” (Sue et al., 2007, s.279). Velger den fornærmede for eksempel å konfrontere utøveren, kan de bli beskyldt for å være overfølsomme og at de “ser rasisme overalt” (Andersson, 2022, s.134). Velger de å la være,

kan det føre til en opplagring av frustrasjon og sinne som kan gi større konsekvenser for deres psykiske helse på sikt (Sue et al., 2007, s.279). Personer som opplever mikroagresjoner, bruker derfor mye mental energi på å tolke, vurdere og forstå situasjonen, nettopp fordi mikroagresjoner er så subtile (Harlap, 2022, s.151).

Teorier om mikroagresjoner har blitt kritisert, spesielt fordi begrepet blir ansett for å være for bredt og flytende, og at det dermed ikke er noen enighet om hva som egentlig kan inkluderes i begrepet (Lilienfeld, 2017, s.144). Videre kritiseres begrepet fordi hva som defineres som en mikroagresjon, avgjøres av offeret, og kan dermed ikke valideres eksternt (Harlap, 2022, s.147). Denne kritikken har blitt besvart av blant annet Williams (2020) som i sine studier har funnet at mikroagresjoner også kan valideres eksternt, ikke bare basert på subjektive opplevelser. Likevel åpner begrepet opp for nye tilnærminger til rasisme som fenomen, virker bevisstgjørende og er med på å presisere hendelser når vi snakker om et så vidt tema som rasisme (Harlap, 2022, s.153). Selv om rasisme og mikroagresjoner er en utfordring minoriteter kan møte i hverdagen, viser også forskning at, spesielt minoritetsjenter, gjør det bra i skolen. Dette er noe som i litteraturen refereres til som et innvandrerdriv og som vi vil redegjøre for i neste delkapittel.

## 2.3 Etnisk kapital og innvandrerdriv

Kvantitativ forskning viser at minoritetsjenter er overrepresentert i prestisjefulle yrker, til tross for at mange kommer fra familier med lav sosioøkonomisk bakgrunn (Støren, 2010, s.36). Dette skyldes flere årsaker, deriblant etnisk kapital og innvandrerdriv, som er to begreper som skal forklares nærmere i dette delkapitlet. Eldre forskning fra Bourdieu (1986, s.15) har fokusert på de tre kapitalformene sosial, økonomisk og kulturell kapital, for å forklare individers posisjon i utdanningssystemet. Ifølge Bourdieu (1986) vil graden av akkumulering av disse kapitalformene, posisjonere deg i skolesystemet. Det vil si at jo mer kapital du akkumulerer, desto høyere posisjon vil du ha. Basert på dette vil minoriteter som kommer fra en familie med lav sosioøkonomisk status, posisjonere seg lavt nede i utdanningssystemet. Et motstridende syn på dette trekker Modood (2004) fram ved å se på

statistikk om britiske minoriteter som til tross for lav sosioøkonomisk kapital, gjør det bra i skolen.

Modood (2004, s.94) kritiserer Bourdieus (1986) perspektiver på minoriteter, og innfører begrepet etnisk kapital. Faktorer som rasisme og mangel på kulturelle kunnskaper er utfordringer minoritets elever kan møte daglig, og disse kan være med på å forklare hvorfor noen minoritets elever har større vansker i utdanningssystemet. Til tross for disse utfordringene, har minoritets elever en form for etnisk kapital som kan være en sterk drivkraft for å gjøre det bra på skolen (Modood, 2004, s.94). Bakgrunnen for etnisk kapital forstås ut fra foreldre, slektninger og samfunnsmedlemmer som deler ambisjoner om å oppnå mobilitet for seg selv og særlig for barna deres (Modood, 2004, s.95). Modood (2004, s.93) ser på ønsket om oppadstigende sosial mobilitet som særlig sterk på grunn av deres egen nedgående sosiale mobilitet, som oppsto som følge av innvandring, rasisme og diskriminering på arbeidsmarkedet. Gjennom sine barn kan de snu denne nedadgående mobiliteten ved at barna tar høyere utdanning. Utdanning verdsettes dermed høyt for å oppnå disse ambisjonene. Disse ambisjonene blir formidlet til barna som internaliserer det og utvikler egne ambisjoner som samsvarer med deres foreldres. Modood (2004, s.95) trekker også fram at autoritet og makt overfor barna er viktig for å kunne sikre at ambisjonene står sterke, og at barna er villige til å gjøre det som er nødvendig for å innfri foreldrenes ønsker.

På lik linje som Modood (2004), ser også flere norske sosiologer på faktorer for hvorfor minoritets elever gjør det bedre på skolen enn forventet, ut ifra deres sosioøkonomisk bakgrunn. De norske ungdomsforskerne Bakken og Hygge (2018) har skrevet en rapport om trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående, gjennom å analysere resultater fra Ungdata. Viktige funn i rapporten er at foreldres landbakgrunn i stor grad har betydning for elevenes skolerresultater, og at sosioøkonomiske forhold og botid forklarer forskjellene mellom innvandrergroppene (Bakken & Hygge, 2018, s.7). De finner også at flere av innvandrergroppene har et høyt driv mot å ta høyere utdanning og at dette drivet kan kompensere for deres lave sosioøkonomiske status og korte botid. Dette kaller de for et utdanningsdriv, hvor minoritets elever bruker mye mer tid på skolearbeid enn deres etnisk norske medelever, fordi de har et ønske om å ta høyere utdanning. Flere studier har også referert til dette drivet som et "innvandrerdrev" framfor et "utdanningsdriv" (Mastekaasa & Birkelund, 2009; Hermansen, 2016). Mastekaasa og Birkelund (2009, s.29) forklarer

innvandrerdrev som at foreldre med minoritetsbakgrunn oppmuntrer barna deres til å ta høyere utdanning enn de selv tok, for at de skal lykkes i sitt nye hjemland. De har et ønske om å skape et bedre liv for barna sine og har store ambisjoner til at barna skal ta høystatusyrker som lege eller advokat. En definisjon fra den norske sosiologien Hermansen (2016, s.167-168) er lignende, hvor han ser på innvandrerdrev som en framgang minoritetslever har i utdanningssystemet til tross for at de kommer fra familier med lavere sosioøkonomiske status enn deres medelever. Bakgrunnen for dette er foreldrenes migrasjonserfaringer, som gir barna en betydelig motivasjon for å oppnå sosial mobilitet, noe som foreldrene overfører til dem. Barnas skolesuksess blir en måte for familien å gjenopprette deres tidligere status fra hjemlandet på. Hermansen (2016, s.167) ser på innvandrerdrev som særlig gjeldende for unge kvinner, der de i større grad fullfører videregående utdanning enn gutter med minoritetsbakgrunn. Disse kjønnsforskjellene finner man også i majoritetsbefolkningen, men ikke i like stor grad. Vi kommer derfor videre i oppgaven til å referere til dette drevet som innvandrerdrev, framfor utdanningsdrev som Bakken og Hygge (2018) refererer til. Dette på bakgrunn av at vi er opptatt av minoriteter sitt drev i skolen, og ser derfor på “innvandrerdrev” som et mer dekkende begrep. Det er også viktig å reflektere over kritikken dette begrepet har fått før vi anvender det videre.

Kindt (2017) kritiserer bruken av begrepet innvandrerdrev ved at det deler mange fellestrekk med begrepet middelklassedrev, som man tidligere brukte. Gjennom kvalitative dybdeintervju med minoritetsungdom som har blitt tatt opp i prestisjefulle utdanninger som medisin, juss og ingeniør, finner Kindt (2017) at foreldrene sin tidligere klassebakgrunn har betydning for hvordan de gjør det i skolen. Flere av informantene hennes kommer fra familier som selv opplever å ha “høy status” i sitt tidligere hjemland og Kindt (2017, s.74) kritiserer hvordan tidligere forskning underkommuniserer innvandreres tidligere klassebakgrunn, og hvilken betydning det har hatt for minoritetsungdommens skoleprestasjoner. På grunn av ulikt syn på klasse og status i vestlige land og deres hjemland, blir innvandrere ofte klassifisert som “arbeiderklasse” i vestlige land, men forstår sin egen posisjon som “middelklasse” (Kindt, 2017, s.75). Studien hennes viser at foreldrene sin involvering i de unge sitt skolearbeid er klassespesifikt, og at ungdommene som har foreldre med høyere status i hjemlandet involverer seg på en helt annen måte enn de som har lavere status. Ved å framstille at innvandrere har en lav klassebakgrunn idylliseres den sosiale oppadstigende mobiliteten som blir framstilt med begrepet innvandrerdrev. I motsetning, viser noen av informantene til Kindt (2017, s.82) at å gjøre det bra på skolen er med på å videreføre foreldrene sin høye status fra



hjemlandet, og ikke nødvendigvis å gjøre det bedre enn dem. Dette viser en motsats til begrepet innvandrerdrev der framfor å gjøre det bedre enn foreldrene i deres nye hjemland, er høye skoleprestasjoner med på å opprettholde foreldrene sine høye status.

Den norske sosiologen Leirvik (2016) har også kritisert begrepet “innvandrerdrev” og hvordan det i nyere tid har blitt idyllisert, når det for noen har hatt motsatt effekt. Hun har gjort en studie med kvalitative intervjuer med minoritetsungdom og minoritetsrådgivere, som har fokusert på hvordan mange minoritets elever blir indirekte presset fra foreldre gjennom kontroll og makt. Hun trekker fram at etnisk kapital kan være med på å forklare hvorfor dette drevet oppstår, ved at foreldrene har kontroll og makt overfor deres barn til å følge foreldrenes ambisjoner for dem (Leirvik, 2016, s.182). Til tross for kritikken til begrepene etnisk kapital og innvandrerdrev, kommer vi til å anvende dem videre i oppgaven for å fremheve hvordan informantene på ulikt vis preges av foreldrenes utdannings- og fremtidsambisjoner for dem. Vi finner dette hos samtlige informanter uavhengig av deres sosioøkonomiske bakgrunn. Men vi vil imidlertid bruke begrepet med forsiktighet gitt kritikken av det.

## 2.4 Forskningskontekst

I dette delkapitlet vil vi gjøre rede for relevant forskning som er gjort på minoritetsungdom og deres erfaringer i skolen for å få et overblikk på feltet. Vi har valgt å benytte oss av forskning som belyser de mest relevante delene av vår oppgave. Dette inkluderer forskning på hvordan minoritetsungdom forhandler om etniske grenser og identitet, foreldres rolle i minoritetsungdommens skolegang og minoritetsungdommens erfaringer med rasisme, rasialisering og norskhet i skolen. Vi benytter oss her av norsk forskning, for å kunne kontekstualisere minoritetsungdommens erfaringer innenfor en norsk kulturell kontekst.

### 2.4.1 Forskning på minoritetsungdoms forhandlinger om etniske grenser

I doktoravhandlingen til Ronald Synnes (2019) om ungdom i migrantmenigheter, har han forsket på hvordan unge muslimer og kristne forhandler om grenser for religion, etnisitet og

kjønn, og hvilke likheter og ulikheter som finnes mellom ungdommene. Materialet baserer seg på 25 kvalitative intervjuer med ungdommer, unge voksne og ledere i to muslimske menigheter og to kristne menigheter. I avhandlingen bruker han blant annet Wimmer (2008) sin teori for å belyse hvordan ungdommene driver med etnisk grensedragning. Et sentralt funn er at de muslimske ungdommene i større grad nedtoner betydningen av etnisitet framfor de kristne (Synnes, 2019, s.10). Hans muslimske informanter uttrykker også en skepsis mot det de oppfatter som foreldrene sin sammenkobling av religion, tradisjon, språk og kulturelle elementer fra deres opprinnelsesland. De kristne derimot, skiller mindre mellom religion og etnisitet, der forholdet mellom kristendom og “det norske” oppfattes i mindre grad som spenningsfylt fordi kristendommen er den dominerende religionen i Norge. De muslimske informantene måtte derfor i større grad forhandle om etniske grenser ved å skille mellom religion og etnisitet, for å identifisere seg som norske muslimer. Synnes (2019, s.78) finner at det er særlig strategiene utvidelse, sammentrekning og utvisking av grenser, informantene benytter seg av. De bruker utvidelse gjennom å kombinere sin religiøse og nasjonale identitet, og med det forsøker de å skape nye og mer inkluderende etniske identiteter. Utvisking bruker de gjennom å vektlegge en universell forståelse av religion, verdier og sosiale dimensjoner ved religionen sin, for å nedtone etnisiteten deres. Den siste dimensjonen, sammentrekning, bruker de gjennom å dyrke sitt språk, nasjonale identitet, normer og verdier som er knyttet til deres kultur og opprinnelsessted. De muslimske ungdommene måtte i større grad forsvare og forklare islam, som ble sett som en kontrast mot “det norske”. Dermed måtte de danne grenser mellom religion og etnisitet, som gjorde det mulig for dem å kalle seg norske muslimer. Religion ble en viktigere markør for deres etniske grensedragning enn deres kulturelle tilhørighet, og de uttrykte at deres identitet og gruppetilhørighet som muslim var viktigere enn deres tilhørighet til “det norske”. For noen av de kvinnelige muslimske informantene til Synnes (2019, s.80) var også det å bruke hijab et sterkt symbol for etnisk grensedragning både i menighetene deres og i majoritetssamfunnet. Dette på bakgrunn av at hijab ble et tydelig symbol på å identifisere seg som muslim.

#### 2.4.2 Forskning på foreldreinvolvering

For å belyse minoritetsjenters erfaringer i videregående skole er det også viktig å sette fokus på hvem som kan påvirke deres liv. Familie har en viktig rolle når det kommer til barns skolegang. Foreldre kan gjennom å uttrykke positive holdninger til skolen, fremme de samme

holdningene hos sine barn (Udir, 2016). Denne type foreldreinvolvering går ut på å engasjere seg og vise interesse for skolegangen til barna, gjennom for eksempel ros, oppmuntring eller å tilby barna hjelp med skolearbeid (Udir, 2016). Dette har vi også sett gjennom etnisk kapital som danner et innvandrerdriv i skolen, men som også kan slå ut i motsatt retning ved at barna blir presset gjennom kontroll og makt av foreldrene (Modood, 2004; Leirvik, 2016). Vi har også tidligere satt fokus på Kindt (2017) og Leirvik (2016) sin forskning om minoritetsungdom, hvordan de gjør det i skolen og hvordan foreldrene involverer seg. For å belyse denne tematikken enda mer velger vi å trekke fram artikkelen “For mors skyld” (Leirvik, 2010) hvor foreldrenes påvirkning på utdanningsvalg og deres egen forståelse av drivet bak ambisjonene belyses. Artikkelen baserer seg på 23 dybdeintervjuer med minoritetsungdom som har indisk og pakistansk bakgrunn. Basert på intervjumaterialet, peker Leirvik (2010, s.24) på fire dimensjoner som kan forklare utdanningsatferden til minoritetsungdom. Den første dimensjonen handler om en takknemlighetspraksis de unge har til sine foreldre, hvor de gjennom å ta høyere utdanning viser sin takknemlighet for alt foreldrene har gjort for dem (Leirvik, 2010, s.32). Den andre dimensjonen handler om at utdanning har hatt betydning for familiens status, ved at deres status heves gjennom høyere utdanning. Den tredje dimensjonen kalles for normativ identitet, hvor foreldrene trekker fram rollemodeller som har lignende bakgrunn som dem, og deres suksess, som barna kan identifisere seg med og strebe etter (Leirvik, 2010, s.35). Påvirkning gjennom denne dimensjonen gjør at foreldrene danner en “stå på” holdning hos barna sine. Den siste dimensjonen handler om internalisering av normer, hvor foreldrene har forventninger om at deres barn skal ta prestisjefulle yrker som medisin, jus, ingeniør og farmasi, som minoritetsungdommene internaliserer og gjør til sine egne ønsker og drømmer.

#### 2.4.3 Forskning på ungdom og rasisme i Norge

Flere undersøkelser har vist at skolen er en av de arenaene ungdom opplever mest rasisme (Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020; UNICEF, 2022). UNICEF (2022) gjennomførte i 2022 en spørreundersøkelse om rasisme blant barn og unge. I denne rapporten, som hadde over 1800 respondenter, svarte 37% at de har opplevd rasisme på grunn av utseendet sitt. Over halvparten av dem som har opplevd rasisme, meldte at de hadde opplevd dette på skolen (UNICEF, 2022, s.10). Antirasistisk senter (2017) publiserte også i 2017 en rapport om opplevd rasisme blant 500 ungdommer, basert på både intervjuer og

spørreundersøkelser. Et av hovedfunnene her var igjen at skolen var den arenaen hvor ungdommer opplevde mest rasisme (Antirasistisk senter, 2017, s.4). Videre svarte over 25% av respondentene at de hadde opplevd regelmessig diskriminering eller urettferdig behandling på ungdomsskolen (Antirasistisk senter, 2017, s.16). De fleste ungdommene hadde opplevd rasisme i form av skjellsord, nedsettende kommentarer eller vitser som basert seg på utseendet, religionen eller bakgrunnen deres (Antirasistisk senter, 2017, s.17-19). Blant ungdommene som ble intervjuet, var også et funn at de mente at problemene med rasisme var større på grunnskolen og ble bedre på videregående, selv om det fortsatt var “noe” også der (Antirasistisk senter, 2017, s.39).

En eksplisitt faktor som har betydning når det kommer til opplevelser av rasisme og diskriminering er hudfarge. De som blir utsatt for rasisme, trekker ofte frem sin synlighet i form av hudfarge, eller andre fenotypiske trekk, som en årsak til utsettelse for rasisme (Døving, 2022, s.14). I arbeidsmarkedet, har forskning også vist at ikke-hvite minoriteter diskrimineres mer enn hvite minoriteter (Midtbøen & Quillian, 2021). Leirvik et al. (2021) har gjennom kvalitative intervjuer, spørreundersøkelse og workshop med utenlandsadopterte unge og voksne forsket på rasisme og diskriminering blant utenlandsadopterte i Norge. Her var et av funnene at utenlandsadopterte med mørk hudfarge opplever diskriminering på flere arenaer enn de utenlandsadopterte med hvit hudfarge. Forskningen viser derfor en sammenheng mellom hudfarge og opplevelsen av rasisme, hvor de som har en mørkere hudfarge kan være mer utsatt for rasisme. Her blir hudfarge også opplevd som en viktig markør når folk for øvrig vurderer hvem som oppfattes som norske og ikke, og de med mørk hudfarge opplever å bli plassert utenfor “det norske” (Leirvik et al., 2021, s.6-8).

#### 2.4.5 Forskning på norskhet og rasialisering

Den norske sosiologen Marianne Gullestad (2002a) diskuterer i artikkelen “om å være både norsk og `farget””, sammenhengen mellom hudfarge og norskhet. Artikkelen bygger på hennes bok “Det norske sett med nye øyne”, som er en analyse og diskusjon av den offentlige debatten om “innvandrere” gjennom ytringer av den politiske og intellektuelle eliten, altså folk med en viss innflytelse i samfunnet (Gullestad, 2002b, s.15). Sentralt i boken er hvordan dikotomien “oss” og “dem” er svært gjeldende som skiller mellom innvandrere og nordmenn, og hvordan disse kategoriene gjør seg gjeldende og reproduseres i offentlig debatt. I

artikkelen drøfter hun den underliggende tolkningsrammen som denne dikotomiseringen bygger på, både gjennom teoretiske perspektiver, men også gjennom eksempler for å vise hvordan dette påvirker enkeltmennesker (Gullestad, 2002a, s.155). I artikkelen diskuterer hun hvordan hvithet er et implisitt aspekt ved det å være “norsk” (Gullestad, 2002a, s. 156). Sammenhengen mellom hvithet og norskhet har blitt studert av andre forskere også, som viser til hvordan nordmenn som regnes som ikke-hvite ofte blir ekskludert i kategorien som “norsk”, og at de ofte møter tvil når det kommer til tilhørighet (McIntosh, 2015; Zhao, 2013).

Den norske forskeren Guri Tyldum (2019) har, basert på spørreundersøkelser, publisert en studie av nordmenns holdninger til diskriminering, hatprat og likestilling. Et funn i denne studien var at ved spørsmål om hvem som kan “bli norsk”, svarte 39% av respondentene at somaliske innvandrere ikke kan “bli norske” (Tyldum, 2019). Til sammenligning så er det, i samme undersøkelse, bare halvparten så mange som hevder at en svensk innvandrere ikke kan “bli norsk”. Videre har forskerne Marta Erdal og Mette Strømsø (2016) publisert en studie basert på 300 videregående elevers refleksjoner og erfaringer om norskhet. Her kommuniserte elevene at det “å føle seg norsk” er avgjørende når det kommer til norskhet, men at denne følelsen ikke er tilstrekkelig hvis ikke andre også anerkjenner deg som norsk (Erdal & Strømsø, 2016). Til tross for at man kan føle seg “norsk”, er det derfor mange synlige minoriteter som opplever å bli stilt spørsmålstegn ved sin tilhørighet som “norsk” og som må forsvare eller begrunne dette, fordi de har en mørk hudfarge (Erdal, 2022, s.198). Undersøkelser av opplevd rasisme blant ungdommer viser for eksempel at flere av dem møter tvil når de sier de er “norske”, og at spørsmålet “hvor er du egentlig fra?” forsterker følelsen av at de ikke betraktes som norske og at de dermed ikke har rett til å definere seg selv og egen tilhørighet (Antirasistisk senter, 2017, s.69; Mathisen & Dogani, 2020, s.27).

Friberg (2021, s.38) peker i sin studie på at grunnen til at unge med innvandrerbakgrunn fra Afrika har en lavere følelse av nasjonal tilhørighet, har en sammenheng med at det også er de som blir minst akseptert som nordmenn. En strategi mange unge med minoritetsbakgrunn bruker i møte på den manglende anerkjennelsen, er at de selv velger å distansere seg fra det å være “norsk” og heller definerer seg som “utlendinger” (Erdal, 2022, s.198). Dette er også noe forskeren Tina Mathisen (2020) finner i sin studie av hvordan kategoriene “utlending” og “norsk” produseres og reproduseres i skolen og kan forstås i lys av rasialiseringsprosesser. Gjennom observasjon og kvalitative intervjuer med minoritets elever og lærere, finner hun at minoritets elever opplever større tilhørighet til hverandre fordi de kan kjenne seg igjen i

hverandre (Mathisen, 2020, s.136). En av informantene beskrev det som at “vi er med hverandre fordi vi er utlendinger [...] vi forstår hverandre bedre når vi er det [...] vi er liksom utlendingene i trinnet. [...] alle utlendinger har liksom en sånn... connection, eller hvordan man kan si det” (Mathisen, 2020, s.125). Mathisen (2020, s.131) blir fortalt av en lærer at flere av minoritets elever trekker seg inn i introduksjonsklasser, som består av nyankomne innvandrere, fordi de ikke føler tilhørighet i sine ordinære klasser. Mathisen (2020) forstår dette som et uttrykk for rasialiseringsprosesser hvor minoritets elever måler seg mot en type “norskhet” i samfunnet og klasserommet, der hvithet og det norske språket blir idealet å måle seg etter (Mathisen, 2020, s.124). Ved å ikke kunne nå opp til idealet om hvithet, velger minoritets elevene heller å søke bekreftelse for sine egne identitetsuttrykk hos sine medelever som også har minoritetsbakgrunn. Mathisen (2020) ser denne prosessen som hovedgrunnen til at skolen er med på å reprodusere og opprettholde kategoriene “utlendinger” og “norsk”.

At elever med minoritetsbakgrunn finner trygghet i å være i klasserom som er kulturelt mangfoldige og ofte søker venner som også har minoritetsbakgrunn er noe som også har blitt vist i undersøkelser, hvor ungdom svarer at de enklere finner fellesskap med andre ungdommer med minoritetsbakgrunn (Antirasistisk senter, 2017, s. 32; Mathisen & Dogani, 2020, s.12). Videre beskriver de at det er vanskelig å bli kjent med majoritets elever, og at det ofte foregår en slags rasialisering av klasserommet hvor det blir et skille mellom “de norske” og “de utenlandske”, eller at det eksisterer visse forventninger om tilhørighet når det kommer til religion og etnisitet (Antirasistisk senter, 2017, s.32; Mathisen & Dogani, 2020, s.10).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet skal vi redegjøre for metoden vi har valgt for å innhente det empiriske materialet vårt, og diskutere de metodiske valgene vi har tatt. Prosjektet vårt er skrevet innenfor en kvalitativ tilnærming som er opptatt av å innhente kunnskap om virkeligheten gjennom ord eller språk, for å forklare menneskers handlinger og meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s.113). Kvalitativ forskning innhenter data enten i form av hva andre folk sier, eller hva de gjør, ved å observere mennesker. Det betyr at kunnskap skapes i relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker. Gjennom denne relasjonen fører det til at forsker på en eller annen måte vil påvirke datamaterialet, noe som gjør tilnærmingen til konstruktivistisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s.106). Den kvalitative metoden er opptatt av å ta tak i informantens livsverden og deres forståelse av virkeligheten. Vi vil først diskutere det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for oppgaven, før vi redegjør og drøfter valget om å bruke kvalitative intervjuer og en semistrukturert intervjuguide som metodologisk tilnærming for å belyse problemstillingen. Videre vil vi redegjøre for hvordan datainnsamlingsprosessen har foregått, og om utvalget og rekruttering i denne prosessen. Deretter skal vi diskutere de ulike forskningsetiske rammene for oppgaven og oppgavens reliabilitet og validitet. Avslutningsvis vil vi se på den analytiske tilnærmingen vi har valgt for å analysere datamaterialet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Begreper som etnisk minoritetsungdom, rasisme og flerkulturell er språklige konstruerte begreper. Hvilke begreper vi bruker er knyttet til den kulturelle konteksten vi er en del av og de er bærere av makt. I tillegg kan begreper også endre betydning over tid og i andre kulturelle kontekster. For eksempel kan begreper som etnisk minoritetsungdom og rasisme bidra til å skape et skille mellom “oss” og “dem”. Slik Eriksen og Sajjad (2020, s.52) påpeker, er det som regel “de andre” vi betrakter som etniske, og ikke oss selv. Vi har valgt å anvende disse begrepene til tross for at vi er klar over kritikken mot dem. Dette fordi vi ønsker å fange opp at elever med bakgrunn fra andre kulturer, kan ha noen særlige erfaringer

i skolen, som vi ønsker å trekke fram. Videre ser vi også på disse begrepene som sosialt konstruerte.

Innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme blir den sosiale virkeligheten forstått som en konstruksjon (Mertens, 2019, s.18). Det ontologiske utgangspunktet er derfor at den sosiale virkeligheten ikke oppfattes som noe objektivt, gitt en gang for alle, men heller som noe mennesker konstruerer i samhandling. Kunnskap om den sosiale verden er dermed noe som vi mennesker konstruerer og endrer i samhandling med hverandre (Mertens, 2019, s.16). Dette danner grunnlaget for det epistemologiske ståstedet til sosial konstruktivismen, hvor man ser på kunnskap som fortolkninger av virkeligheten, og disse fortolkningene varierer avhengig av individ, tid og sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Derfor kan et fenomen oppfattes ulikt fra individ til individ, eller fra samfunn til samfunn. Det handler altså om hvem vi er, og hvilket ståsted vi ser virkeligheten fra. Den kunnskapen vi opparbeider oss om den sosiale verden er ikke konstant og vil være tidsbegrenset, nettopp fordi den sosiale verden er i kontinuerlig endring. Sosialkonstruktivismen er opptatt av hvordan virkeligheten oppfattes og bygger dermed på subjektive erfaringer og oppfatninger av den sosiale verden, fremfor hva virkeligheten rent objektivt er (Postholm & Jacobsen, 2018, s.49). Selv om individer er ulike og dermed oppfatter virkeligheten på ulik måte, kan flere individer også ha samme oppfatning av virkeligheten, da snakker vi om en intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51). Som forsker innenfor det sosial-konstruktivistiske paradigme, er man opptatt av den komplekse verden av erfaringer og virkelighetsoppfatninger som mennesker har fra deres respektive ståsted (Mertens, 2019, s.16). Dette forutsetter at det eksisterer flere virkelighetsoppfatninger som kan være motstridende og som kan endre seg over tid (Mertens, 2019, s.18).

Siden vi er interessert i minoritetsjenters erfaringer med skolen og hvordan de forhandler identitet og etniske grenser, blir utgangspunktet for oppgaven nettopp de subjektive og levde erfaringene som informantene våre har. Disse blir igjen tolket gjennom vårt utvalg av teori, som representerer en vitenskapelig fortolkningsramme for disse erfaringene. Teorien vi har valgt å inkludere i oppgaven er også preget av et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt, da dette er teorier som ser på kunnskap som sosialt konstruert og foranderlig. Dette gjelder både teori om identitetsdannelse og etnisk grensedragnings, men også teori om rasisme, etnisk kapital og innvandrerdriv. Vårt utgangspunkt er derfor at informantenes erfaringer kan være motstridende nettopp fordi deres virkelighetsoppfatning er ulike (Mertens, 2019, s.18). Som



forskere, ønsker vi å fange opp kompleksiteten av erfaringene til informantene våre fra deres ståsted. Vår tilnærming til sentrale begreper i denne oppgaven er også at de er sosialt konstruerte begreper som er avhengig av vår egen forståelse, og informantenes tolkning. Derfor valgte vi å diskutere betydningen av ulike begreper i kapittel 1.3, for å få fram viktigheten ved dette.

## 3.2 Forskningsdesign

Fordi vi er ute etter minoritetsjentes subjektive erfaringer, vurderte vi det som mest hensiktsmessig å ta i bruk dybdeintervju for å fange opp dette. Vi ønsket også å ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om det var noe vi lurte på eller ønsket avklaring på (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Dermed falt valget på semistrukturerte dybdeintervjuer. I dette delkapitlet skal vi gå nærmere inn på det kvalitative intervjuet som metode og den semistrukturerte intervjuguiden som vi har tatt i bruk.

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Intervju kan gjøres i ulike former som fokusgruppeintervju og individuelt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s.117). I det kvalitative intervjuet fokuserer man på nærhet og et utvalg av forskningsdeltakere sitt syn på et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.107). Da skapes også dataen i samtalen mellom forsker og forskningsdeltaker, hvor spørsmålene er predefinert av forsker, men det er svarene til forskningsdeltakeren som danner materialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.165). Forskningsdeltakeren er med på å forme intervjuet ved å komme med ulike innspill som forskeren muligens ikke har reflektert over tidligere. Vi ønsket å gi informantene våre denne muligheten og valgte derfor et semistrukturert intervju.

Det semistrukturerte intervjuet befinner seg et sted mellom en helt åpen samtale, og en lukket og strukturert samtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Denne intervjuformen gjorde det mulig for oss å ikke være bundet til en spesifikk liste med spørsmål, men heller bestemme oss for noen temaer vi ville berøre i intervjuene, og samtidig ha mulighet til å følge opp andre

interessante og uventede temaer som kunne dukke opp (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Vi valgte denne metoden fordi vi allerede i forkant av intervjuene hadde noen tanker om hvilke temaer vi ønsket å komme inn på som erfaringer med rasisme, ambisjoner og foreldreinvolvering. I tillegg ville vi ha en viss struktur og kontinuitet i intervjuene, slik at vi kunne sammenligne det empiriske materialet på tvers av intervjuene. Å ha visse temaer og spørsmål som utgangspunkt ville dermed sikre at vi faktisk snakket om det vi var ute etter å belyse. På den andre siden ønsket vi en viss fleksibilitet i intervjuene, slik at informantene kunne prege vinklingen på intervjuene og ta opp temaer de fant relevante som vi kanskje ikke hadde tenkt på i forkant. Det semistrukturerte intervjuet ga oss også muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål hvis noe var uklart. Innspillene informantene kom med, var også med på å skape tilleggsspørsmål vi tidligere ikke hadde tenkt over. Ett av disse oppfølgingsspørsmålene var for eksempel hvorfor vennegjengen deres hovedsakelig bestod av andre med minoritetsbakgrunn. Dette var et tema vi ikke hadde reflektert over tidligere da vi utformet intervjuguiden. Å velge et semistrukturert intervju ble dermed en styrke for oss fordi det åpnet opp for andre vendinger på temaet.

### 3.2.2 Semistrukturert intervjuguide

Som forsker vil man i forkant av intervjuene utvikle en intervjuguide, en type veiledning for intervjuet, som også preger hvor strukturert intervjuet vil være (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162). For å belyse oppgavens problemstilling har vi valgt å benytte oss av en semistrukturert intervjuguide. Det betyr at intervjuguiden består av bestemte temaer og inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Likevel er det åpent for at andre temaer og spørsmål kan dukke opp i intervjuene, noe som ikke hadde vært tilfelle om vi hadde gjennomført strukturerte intervjuer hvor man følger en intervjuguide med en liste over fastsatte spørsmål. Siden problemstillingen vår omhandlet informantenes erfaringer, var det derfor spesielt viktig med denne fleksibiliteten slik at informantene kunne føle at det var rom for å dele erfaringer som ikke ble dekket av spørsmålene og temaene i intervjuguiden.

Vår intervjuguide var delt opp i følgende temaer: bakgrunn, skoleerfaringer, trivsel og relasjoner, utdanning og ambisjoner, familie og minoritetsbakgrunn og kjønn (vedlegg 1). Hvert tema hadde noen underliggende og åpne spørsmål som fungerte som et grunnlag for

intervjuene. Vi valgte å ha enklere spørsmål i begynnelsen av intervjuene, som om deres bakgrunn og generelle skoleerfaringer, før vi gikk over til mer sensitive tema som rasisme. Dette var for å kunne snakke og bli litt kjent med informantene før vi skulle stille spørsmål som var mer personlige og utfordrende å snakke om. Under intervjuene ble ikke disse spørsmålene fulgt som en oppskrift, men heller som et utgangspunkt for samtalen. Flere ganger opplevde vi at informantene svarte på flere av spørsmålene samtidig og da var det ikke nødvendig å stille samme spørsmål igjen. Det var også ulikt hvilken del av intervjuguiden som tok lengst tid, da noen av informantene snakket for eksempel mer om rasisme, mens andre hadde mer å dele angående skole og ambisjoner, alt avhengig av hvilke erfaringer de hadde med samtlige tema. En semistrukturert intervjuguide fungerte derfor godt i intervjuene slik at vi fikk belyst både de temaene og spørsmålene vi hadde som utgangspunkt for samtalen, men det ga også informantene rom til å forme intervjuene mer i form av hva de ville dele mest om, og om de hadde erfaringer og tanker utover de satte spørsmålene og temaene.

### 3.3 Datainnsamlingsprosessen

I dette delkapittelet vil vi redegjøre for hvordan vi har gått frem i rekrutteringen av informanter, og hvem som er studiens utvalg. Her vil vi også diskutere hvilke valg vi måtte ta i forkant av rekrutteringen for å få det utvalget vi var ute etter, og hvilke implikasjoner det kan ha medført. Deretter vil vi gjøre rede for og drøfte selve gjennomføringen av intervjuene og transkriberingen i etterkant av intervjuene.

#### 3.3.1 Rekruttering

Som en del av forberedelsesprosessen vår til intervjuene, gjorde vi oss noen tanker om hvem vi skulle intervju og hvordan disse skulle rekrutteres. Valg av informanter avhenger av hva man ønsker å vite noe om (Dalland, 2020, s.79). Vår problemstilling handlet om minoritetsjenters erfaringer med skolen, og derfor var det klart for oss at det nettopp var jenter med etnisk minoritetsbakgrunn som var aktuelle intervjupersoner til vårt prosjekt. Vi

hadde ingen kriterier med henblikk på om informantene skulle være født i Norge eller i utlandet, men vi ønsket å intervju de som hadde bodd i Norge i en lang nok periode til å ha erfart skolen her. Videre ønsket vi å inkludere minoriteter fra ulike verdensdeler som kanskje kunne ha ulike erfaringer, slik at materialet kunne belyse kompleksiteten i å være en jente med ulike typer minoritetsbakgrunn. Siden minoritetsjenter er en sammensatt gruppe, ønsket vi derfor å få fram noe av mangfoldet i denne gruppen ved å ikke begrense oss til spesifikke minoriteter. I tillegg gjorde vi et valg med å kun intervju minoritetsjenter på studiespesialiserende program, da vi var interessert i å finne ut om hvilke ambisjoner denne gruppen hadde for fremtidige utdanningsvalg.

For å rekruttere intervjupersoner, kan man enten kontakte aktuelle kandidater selv, eller bruke sine bekjentskap (Dalland, 2020, s.79). Vi brukte våre bekjentskap av lærere i videregående skoler i Kristiansand, og sendte ut en e-post med en beskrivelse av prosjektet vårt og spurte om de hadde noen aktuelle elever som passet beskrivelsen vi hadde lagt ved. Her fikk vi god respons og ble raskt satt i kontakt med ulike aktuelle intervjupersoner. To av informantene ble også rekruttert gjennom en informant vi intervjuet, altså via snøballmetoden (Skilbrei, 2019, s.121). Under hele prosessen med rekruttering, vektla vi å informere både våre bekjentskaper og de aktuelle kandidatene, om at deltagelsen er frivillig og anonym, slik at dette ikke skulle misforståes.

### 3.3.2 Utvalg

Kvalitative intervjuer har som regel et lite antall forskningsdeltakere med under 25 forskningsdeltakere (Postholm & Jacobsen, 2018, s.118). Siden vår oppgave skrives i en tidsbegrenset periode, på et halvt år, ville vi ikke ha et for stort utvalg så vi ikke rakk å analysere intervjuene grundig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.148) kan det å ha for mange informanter føre til at man ikke får gjort en dyptgående analyse av intervjuene. Det er derfor ofte en fordel å ha et mindre antall intervjuer for å bruke mer tid på forberedelser og analyser av intervjuene. Vi vurderte derfor 11 informanter som et passende antall, som ga oss nok kunnskap om det vi ønsket å finne ut av, uten å gå på bekostning av tiden vi hadde på å analysere materialet. Dersom vi ikke hadde fått tilstrekkelig informasjon som vi ønsket, hadde det vært aktuelt å kontakte flere intervjupersoner. Elleve informanter er likevel et

relativt høyt tall for en slik tidsbegrensning, men siden vi var to studenter så vi det som et overkommelig antall fordi begge tok like stor del i prosessen.

Utvalget vårt består av 11 jenter som er elever på studiespesialiserende utdanningsprogram på videregående skole i Kristiansand. Deres alder varierer fra 16-18 år. Fire av informantene er født i utlandet og flyttet til Norge etter at de hadde fylt 3 år. De resterende informantene er født i Norge, og flere av disse har krysskulturell bakgrunn, hvor de har foreldre som har opprinnelse fra to ulike land. Alle informantene har ulik etnisk bakgrunn. Fire av jentene har bakgrunn fra Afrika, og tre har minoritetsbakgrunn fra Midtøsten. En av informantene har østeuropeisk bakgrunn og de resterende tre informantene har bakgrunn fra Asia. Flere av informantene går også i samme klasse, noe som kan påvirke datamaterialet, men på grunn av anonymitetshensyn velger vi ikke å oppgi hvor mange av disse det gjelder. Dette kan påvirke funnene våre i form av at noen av informantene kan dele samme opplevelser av trivsel i skolen. Likevel kommer de alle fra ulike barneskoler, har forskjellige tidligere opplevelser og ulik etnisitet. Derfor er deres erfaringer også ulike, selv om de går i samme klasse. Selv om vi ikke spesifikt var ute etter minoritetsjentenes sosioøkonomiske bakgrunn, fikk vi en indikasjon på dette når vi spurte om foreldrenes utdanning og jobb. Vi fant da ut at to av jentene kommer fra en høy klassebakgrunn med godt utdannet foreldre. De resterende ni hadde vanlig arbeiderklassebakgrunn. Målet med oppgaven var ikke å plassere informantene innenfor en klassebakgrunn, for å framheve om drivet deres kom fra et innvandrerdriv eller middelklassedriv, ble det relevant å se på klassebakgrunn.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en tre ukers periode i januar 2023 i Kristiansand. De ble gjennomført tidlig i oppgaveprosessen, fordi vi ønsket å ha en abduktiv tilnærming, noe som skal redegjøres for i kapittel 3.5. Noen av intervjuene ble allerede avtalt flere uker i forkant før det ble gjennomført, mens andre ble avtalt og gjennomført i løpet av noen dager. Intervjuene fant sted på ulike grupperom på informantenes skoler og på Universitetet i Agder, og hadde ulik lengde fra 35 minutter til nærmere to timer. Dette skyldtes at informantene hadde ulik tilnærming til spørsmålene, hvor noen hadde flere og mer detaljerte historier de ønsket å dele. To av intervjuene ble også gjennomført i par, der to informanter ble intervjuet

samtidig. Dette gjorde at par-intervjuene varte lengre enn de individuelle intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i par på bakgrunn av at informantene selv ønsket å gjøre intervjuet sammen, da de hadde god relasjon til hverandre og sa selv de følte seg tryggere ved å gjennomføre det slik. Under intervjuet sørget vi for å spørre begge informantene de samme spørsmålene, slik at begge fikk mulighet til å svare for seg selv. Det kan tenkes at informanter er noe mindre trygge på eller villige til å dele personlige erfaringer når noen andre enn intervjupersonen er til stede. Men på bakgrunn av at informantene selv ville benytte seg av par-intervju, så vi ikke på det som en ulempe. Derimot kan det ha vært en fordel for informantene å ha en de kjenner til stede, slik at de kanskje følte seg tryggere på å dele sine erfaringer og hadde noen å støtte seg på, spesielt med tanke på den sensitive tematikken.

Intervjuene foregikk hovedsakelig på dagtid, både under og etter skoletid, ettersom hva som passet informantene best. I starten av intervjuet valgte vi å introdusere oss selv, bakgrunnen for oppgaven, prosjektet vi har deltatt i og hvilke temaer vi kom til å gå igjennom. På forhånd av intervjuet hadde vi allerede sendt hver enkelt, et informasjonsskriv om forskningsprosjektet "Strukturell rasisme i Kristiansand kommune", inkludert samtykkeerklæring (vedlegg 2) og prosjektbeskrivelsen til prosjektet (vedlegg 3). Informasjonsskrivet ble også tatt med på intervjuet slik at informantene kunne skrive under på å delta i prosjektet og bekrefte deres samtykke. Samtykkeerklæringen ble brukt for å sikre at de hadde fått nok informasjon om prosjektet, hva deres deltakelse ville bety og hvilke rettigheter de hadde. Både før og etter signeringen, ga vi informantene tydelig beskjed om at de når som helst i løpet av prosessen kunne trekke seg og at all data da ville bli slettet. Ingen av dem valgte å gjøre dette, og dermed står vi igjen med de elleve informantene vi hadde fra start. Siden vi var to personer som intervjuet, bestemte vi oss på forhånd at vi skulle fordele temaene i intervjuguiden slik at det ikke skulle oppstå noen misforståelser oss imellom under intervjuet, og slik at informantene kunne se at vi begge var aktive deltakere i intervjuet, og ikke at en satt og intervjuet og en bare observerte passivt. Derfor byttet vi på å stille spørsmål, mens den andre noterte kroppsspråk og lignende, og vi kom begge med tilleggsspørsmål der det var relevant.

Vi valgte å benytte oss av diktafon for å sikre at vi fikk med oss all informasjon. Vi fikk utdelt en diktafon av vår veileder som var godkjent til bruk hos SIKT. Tjora (2021, s.181) ser det som vesentlig viktig å bruke lydopptak for å sikre en skikkelig analyse. Ved bruk av diktafon ble samtalen mer naturlig og vi kunne være mer til stede, framfor å måtte skrive ned

alt som ble sagt (Tjora, 2021, s.180). Det gjorde også at vi kunne plukke opp kroppsspråk og formidlingen av informasjon. For å sikre konfidensialitet ble diktafonen oppbevart i en låst safe for å sikre at den ikke kunne bli stjålet og eventuelt misbrukt. Informantene ble også i starten av intervjuet informert om at vi skulle benytte oss av diktafonen, noe de ga sitt samtykke til. Vi opplyste dem også om at lydopptakene ville bli slettet fortløpende etter at vi hadde transkribert. Bruken av diktafon kan føre til en begrensning ved at informantene muligens ikke våger å ytre sin mening fordi de vet at det blir gjort lydopptak (Tjora, 2021, s.182). Derfor valgte vi å gi dem god informasjon i forkant, og trygget dem på at vi ikke var ute etter fasitsvar, men deres subjektive erfaringer. Det oppsto ingen problemer i løpet av prosessen med bruk av diktafon og informantene virket komfortable med å bli tatt opp på bånd. Vi spurte også informantene om vi kunne ta kontakt med dem i etterkant av intervjuet om det var noe mer vi lurte på eller noe vi måtte få bekreftet. Dette samtykket de alle til, men vi benyttet oss ikke av denne muligheten da vi ikke hadde behov for det.

Fra vårt ståsted synes vi intervjusituasjonen fungerte godt der informantene kom med utfyllende informasjon på spørsmålene, selv om det var noen informanter som ønsket å dele mer eller mindre enn andre. Det semistrukturerte intervjuet ga oss mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål til de informantene som ikke delte like mye for å se om de ville utdype svarene sine noe mer. Flere av informantene valgte å dele personlige historier, noe som også var utfordrende i form av at vi måtte holde oss “nøytrale” (Repstad, 2007, s.71). Mens de fortalte deres historier var det flere ganger vi ønsket å trøste eller gi dem råd på hva de kunne gjøre for at ting skulle bli bedre. Likevel må man som forsker og intervjuer oppføre seg reflektert og man kan derfor ikke la seg styre av sine egne følelser, men vi var opptatt av å svare validerende på deres følelser og erfaringer. Det kan også påvirke informantene ved at det blir en ubalanse der de kan føle at de hele tiden gir, men ikke får noe tilbake.

### 3.3.4 Transkribering

I etterkant av intervjuet startet prosessen med å transkribere intervjuene. Transkribering handler om å skrive ned ord for ord det som har blitt sagt (Dalland, 2020, s.95). Dette gjøres både for å gjenoppleve intervjuet, men også for å sikre seg all informasjonen.

Transkriberingen ble gjort rett i etterkant av intervjuene fordi alt lå fremdeles friskt i minnet,

men også for å sikre anonymiteten til informantene da vi slettet lydopptakene fortløpende for å forhindre at det skulle bli stjålet eller misbrukt. I tillegg anonymiserte vi ytterligere i transkriberingen, når informantene nevnte skoler eller personer med navn. Transkribering av intervju fører også til at man mister en del av intervjuet. Det som tidligere var en samtale man kan plassere med et ansikt og kroppsspråk, ble kun til utskrift. Dermed ble det enda viktigere å notere seg ting under intervjuet, som smil, tårer eller nervøsitet, som ikke kom fram i transkriberingen. Siden vi selv både intervjuet og transkriberte, ble også datamaterialet mer gjenkjennelig for oss (Tjora, 2021, s.187). Det gjorde at noen av tingene som ikke ble skrevet ned som notater, kunne vi selv huske når vi gikk igjennom intervjuene på nytt. I etterkant av intervjuene og transkriberingen, noterte vi også ned tanker og forslag til tematiske kategoriseringer av materialet mens det var ferskt i minne, slik at dette kunne brukes i analyseprosessen.

Ifølge Tjora (2021, s.186) må man selv vurdere om man skal bruke dialekter eller transkribere på bokmål eller nynorsk. Informantene våre hadde ulike dialekter som vi valgte å transkribere til bokmål. Vi valgte dette for å gjøre det enklere for oss å forstå hva informantene mente, da vi selv skriver på bokmål. Det var flere av informantene våre som brukte engelske uttrykk for å beskrive hendelser, og disse valgte vi bevisst å transkribere ordrett for å unngå eventuelle misforståelser ved oversettelse, og for å bevare informantenes måte å uttrykke seg på. Som nevnt er allerede alt lydopptak slettet og ved innlevering av oppgaven vil alle transkripsjoner også bli slettet.

### 3.4 Ethiske overveielser

I forskningsprosessen er det ulike faktorer som kan påvirke forskningen og som forsker vil man stå overfor flere ulike dilemmaer som man må ta stilling til. Derfor er det viktig å være reflektert og transparent overfor de valgene som blir gjort. Man må også reflektere rundt forskningens gyldighet og pålitelighet, og hvordan denne kan styrkes. Vi anser det derfor som hensiktsmessig å fremheve forskningsetikk, forskerrollen og reliabilitet og validitet i dette delkapitlet, for å få fram ulike etiske overveielser som vi har møtt på i løpet av prosessen.



### 3.4.1 Forskningsetikk

Når man gjennomfører forskning på arenaer som involverer mennesker, er det særlig tre etiske retningslinjer man må ta hensyn til. Disse er informert samtykke, retten til privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.247). De etiske prinsippene må ivaretas før forskningen, i løpet av forskning og etter at forskningen har tatt slutt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). Innenfor de etiske prinsippene kan også ulike etiske dilemmaer oppstå. Et etisk dilemma kan være om du skal gjøre det som er best for undersøkelsen eller best for informanten (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). Et eksempel som kan illustrere dette, var under intervjuene da vi kom inn på noen av de sensitive temaene som rasisme og å føle seg “annerledes”, ble det vanskelig for noen av forskningsdeltakere å snakke om. Som forskere ønsket vi å stille flere spørsmål og grave enda dypere inn på temaene, og sto i en situasjon om vi skulle gjøre det som var best for undersøkelsen eller informantene. Vi måtte veie opp sensitiviteten av spørsmålet opp mot hvordan intervjuet hadde gått så langt for å vurdere om vi skulle stille spørsmål eller ikke. For eksempel hadde en informant mange opplevelser med rasisme, og snakket lenge om dette. Vi merket tydelig utover i samtalen at hun var svært preget av disse opplevelsene. Selv om vi ønsket å grave dypere i erfaringene hennes, valgte vi å la være for å vise hensyn til hennes følelser. Utfordringene med slike vurderinger er at det ikke finnes noen klare svar. Likevel må man som forsker være klar over at slike situasjoner kan oppstå, og at i slike situasjoner må man gjøre det som er etisk forsvarlig. Konsekvensene ved å ikke ta hensyn til dette er at forskningen må avbrytes og legges ned (Postholm & Jacobsen, 2018, s.246). Dette viser viktigheten ved å utvise forskningsetikk. Selv om det ikke er noen klare svar til hva man skal gjøre i etiske dilemmaer, er det fremdeles noen steg man kan ta for å bevare forskningsetikk.

Før man starter prosessen med å innhente data må man spørre seg om prosjektet er meldepliktig eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018, s.252). Ifølge loven om personopplysning kapittel II, artikkel 9 (Personopplysningsloven, 2018) blir temaene religion, rase, politisk overbevisning, helseforhold, seksuelle forhold og medlemskap i fagforeninger, regnet som følsomme opplysninger. Siden vi brukte diktafon, gjorde det også prosjektet vårt meldepliktig. De samme forutsetningene setter også NESH (2021) opp i sine retningslinjer for å bevare god forskningsetikk. Før oppgavens oppstart søkte vår prosjektleder og veileder godkjenning fra SIKT (vedlegg 4) til å innhente data til forskningsprosjektet vi tok del i.

Prosjektet vårt ble innmeldt som et delprosjekt i hovedprosjektet og SIKT ble konferert med henblikk på at dette var et masterprosjekt. Prosjektet ble godkjent og vi fikk tillatelse til at deltakerne kunne samtykke selv. Siden vår oppgave er et delprosjekt av det nevnte prosjektet, og temaet vårt om minoritetsjenters erfaringer i skolen holdt seg innenfor rammene for prosjektet, trengte vi ikke å søke en ny SIKT godkjennelse.

Det er også viktig å ha et informert samtykke før man gjennomfører intervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.247). Et informert samtykke er et bevis på at det er frivillig å delta i undersøkelsen og at forskningsdeltaker er informert om hvilke ulemper og fordeler deltakelsen deres kan medføre. Som tidligere nevnt sendte vi ut et samtykkeskjema som alle forskningsdeltakerne kunne lese på egen hånd, og tok med samme skjema på intervjuet for å få signatur (vedlegg 2). Samtykke er viktig for å sikre informantene sine rettigheter, men også for at forskeren skal være sikker på at informantene er klar over hva de begir seg ut på.

På bakgrunn av at et av temaene i intervjuguiden handlet om rasisme, må man som forsker være enda mer bevisst på kravet forskningsdeltakerne har til privatliv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.249). Jo mer følsomt temaet er, desto viktigere er det å sette i verk tiltak for å sikre privatlivet til den som undersøkes. Retningslinjene NESH (2021) setter opp, viser til at forskere har ansvar overfor alle personer som inngår i prosjektet, til å ta hensyn til deres integritet, sikkerhet og velferd. Forskningen må dermed rette seg til å gjøre minst mulig skade for forskningsdeltakerne. Det er viktig å bemerke seg at noe vi selv kan oppfatte som følsomt ikke nødvendigvis er det samme for andre, og forskere må derfor ta hensyn til hva som kan regnes som sensitivt (NESH, 2021). Flere av informantene i vårt utvalg var veldig engasjert i rasisme tematikken, mens andre var mer nølende og hadde mer fokus på dette med skole og ambisjoner. Derfor prøvde vi som forskere ikke å grave for dypt når vi merket at informantene var tilbakeholdne og ikke ønsket å dele, slik at vi kunne respektere deres krav på privatliv.

For å verne om informantenes privatliv, må vi som forskere også anonymisere godt nok så det ikke er mulig å identifisere dem gjennom datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.250). Anonymisering har vært viktig for å sikre at opplysningene om forskningsdeltakerne blir konfidensielle og at informasjonen ikke kan spores tilbake til den enkelte informant. Selv om vi ser på en spesifikk gruppe innenfor et avgrenset geografisk område, har vi prøvd etter beste evne å anonymisere gjennom noen spesifikke tiltak. Fordi rasisme er et særlig sensitivt

tema, og informantene forteller ganske detaljerte opplevelser rundt dette, samt om deres familiebakgrunn, har vi i samråd med veileder bestemt oss for å hverken lage informantprofiler eller nummerere sitatene med hvem som sier hva. Vi ser at det kunne vært en fordel å nummerere sitater og danne informantprofiler, men ved å gjøre dette, mener vi at det kunne føre til at informanter og deres familier kan bli gjenkjent, spesielt fordi vi oppgir navn på hvilken kommune de befinner seg i. På bakgrunn av dette har vi valgt å kun presentere sitater av de ulike informantene, men ikke spesifikt hvem som sier hva. Vi har også valgt å kun referere til verdensdel når det gjelder informantenes bakgrunn, og ikke spesifikt deres landbakgrunn. I tillegg transkriberte vi intervjuene rett i etterkant, slettet umiddelbart data som kunne gjenkjenne stemmen deres og holdt en lav detaljeringsgrad på datamaterialet. For å betrygge informantene forklarte vi før intervjuet at vi ville gjøre alle disse tiltakene for å verne om deres privatliv på best mulig måte.

Det siste etiske prinsippet handler om at forskningsdeltakerne har krav på å bli gjengitt på korrekt måte (Postholm & Jacobsen, 2018, s.251). Prinsippet handler om at forsker ikke skal forfalske data og resultater, men gjengi hva forskningsdeltakerne faktisk har resonnert seg fram til. Det betyr at sitater fra informantene ikke skal bli tatt ut av sin kontekst, men skal bli presentert når det er gjeldende. Vi sjekket derfor flere ganger gjennom transkriberingen av hele intervjuet, for å se konteksten bak sitatet. Dette gjorde vi for å få frem hva informantene virkelig hadde ment, og ikke hva vi trodde de hadde ment til fordel for oppgaven. Dette bunner igjen i at forsker må gjøre det som er best for informanten, og ikke det beste for undersøkelsen.

### 3.4.2 Forskerrollen

Siden både forsker og informant er en del av den sosiale verden, og forskeren ikke står utenfor og observerer objektivt, er det viktig å reflektere over forskerrollen. Forskning er aldri nøytral, fordi når man forsker på noe så bringer man med seg en forforståelse og et ståsted til tematikken som vil prege studiet. Dette handler altså om forskerens posisjonalitet, som er den posisjonen forskeren har til studiet som gjennomføres (Rowe, 2014, s.628). Denne posisjonaliteten påvirker hvert trinn i forskningsprosessen og avgjørelsene som blir gjort, fra begynnelse til slutt. Som tidligere nevnt er vi to unge jenter som selv har

minoritetsbakgrunn, som er en årsak til at vi valgte dette som tema for oppgaven, da dette er noe som interesserer oss og som vi har kjennskap til. Vår rolle som forskere er derfor preget av den forforståelsen og de erfaringene vi selv har som minoritetsjenter. Dette kan komme til uttrykk i for eksempel spørsmålene vi har valgt å inkludere i intervjuguiden, hva som inkluderes og ekskluderes, og hvordan vi fortolker det informantene våre deler. Vi kan også finne noen fellestrekk mellom våre erfaringer og informantenes erfaringer, og en fallgrube kan være å projisere fra vår egen virkelighetsforståelse og erfaringer, til informantene sin virkelighetsforståelse og subjektive erfaringer. Vår fortolkning av informantenes utsagn og erfaringer er på denne måten preget av vår virkelighetsforståelse og våre erfaringer. En mulig styrke ved at vi selv har minoritetsbakgrunn, er at informantene kan ha følt seg tryggere på å dele sine erfaringer med noen som kan ha mer forståelse. Vi har også et innenfra perspektiv på temaet, slik at avstanden mellom informantenes erfaringer og vår rolle som forskere ikke var for stor. Dette vil dog kunne gå på bekostning av studiets objektivitet, da våre erfaringer og vår forforståelse kan ha påvirket både spørsmålene vi har utformet, men også måten vi utførte intervjuet på og analysen av materialet i etterkant.

Repstad (2007, s.39) skriver om hvordan det å være for nær det man forsker på, kan være problematisk når det kommer til å forbli nøytral og ikke være partisk. I tillegg kan man stå i fare for å miste den akademiske distansen til temaet, som gjør at man kan ta mer for gitt enn det en forsker burde gjøre. Likevel kan nærhet til det som forskes på også være en styrke fordi man finner arbeidet motiverende og man kan være i stand til å forstå informantenes erfaringer bedre og dermed unngå misforståelser (Repstad, 2007, s.39). På samme måte kan det å ha for stor distanse til det man forsker på, gjøre at man mangler en forståelse for det som foregår. På bakgrunn av dette har det vært viktig for oss å reflektere over forskerrollen og hvordan vi kan ha påvirket både informantene og prosjektet i sin helhet. Den tolkningen vi gjorde av datamaterialet er bare en av mange mulige tolkninger og analyser av materialet. Oppgaven ville trolig sett helt annerledes ut dersom den ble utført av noen som ikke hadde den bakgrunnen og det ståstedet vi hadde til temaet. Vi har forsøkt å være så bevisst egen forforståelse som mulig, og vi har også diskutert og drøftet våre tolkninger med veiledere og medstudenter for å hente inn flere ståsteder.

Vi var også to personer som gjennomførte intervjuene. En styrke ved dette var at vi var to som observerte og hørte samtalen, slik at vi kunne forsikre oss om at vi hadde forstått informanten riktig og vi kunne diskutere fortolkninger i etterkant. I tillegg var dette en styrke

når det gjaldt å stille oppfølgingsspørsmål, siden vi er to ulike individer med ulike perspektiver, så kunne vi fange opp spørsmål som den andre kanskje ikke hadde tenkt på. En utfordring ved å være to som intervjuer, er at forskeren allerede er i en posisjon med mer makt enn informantene, og denne maktforskjellen kan ha blitt enda mer synlig for informantene. Informanter kan også oppleve det som mer stressende eller skummelt å ha to intervjuere å forholde seg til fremfor en. Dette var dog ikke noe vi observerte i intervjuene, fordi informantene henvendte seg til oss begge i samtalen og virket tilsynelatende komfortable med at vi var to.

### 3.4.3 Reliabilitet og validitet

Ved å ta i bruk kvalitative intervjuer vil det være vanskelig å generalisere til et større utvalg, enn om vi hadde valgt en kvantitativ tilnærming. Disse 11 intervjuene representerer et lite utvalg av minoritetsjenters erfaringer i videregående skole og hvordan de forhandler identitet og etniske grenser. Derfor er det viktig å presisere at datamaterialet ikke kan generaliseres og gjelde for alle etniske minoritetsjenter. Til tross for at undersøkelsen ble gjort med minoritetsjenter i Kristiansand kommune betyr det ikke at funnene kun har betydning her, da Kristiansand ikke skiller seg mye ut fra andre områder i Norge. Likevel mener vi at ved å trekke inn tidligere studier og teori, blir funnene våre styrket. Det gjør også at funnene settes inn i en bredere kontekst som kan føre til en utdypet forståelse og overskridende gjenkjennelse (Repstad, 2007, s.136).

Postholm og Jacobsen (2018, s.222) ser det som hensiktsmessig å reflektere over to spørsmål i løpet av forskningsprosessen. Det første spørsmålet handler om hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, altså om forskningens gyldighet, eller validitet, og hvilket grunnlag forskeren har til å trekke disse konklusjonene. Man skiller ofte mellom ytre og indre validitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Indre validitet handler om konklusjonene vi har trukket fram er gyldige for fenomenet vi har studert og den ytre validiteten ser på om datamaterialet er overførbart og kan generaliseres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). Mye forskning streber etter å være overførbart til andre kontekster, men i praksis er ikke dette like lett. Tjora (2017, s.1) peker på at innenfor kvalitativ tilnærming er det snakk om en annen type generalisering enn innenfor kvantitativ tilnærming. De skiller seg fra hverandre

ved at den kvantitative tilnærmingen styrker validiteten ved å se på sammenhengen mellom utvalget og populasjonen, og den kvalitative fordyper seg heller innenfor en tematikk. Han snakker også om naturalistisk generalisering, hvor forsker forsøker å redegjøre alle valg som er tatt i løpet av prosessen for å selv vurdere funnene sin gyldighet (Tjora, 2017, s.2). Denne type gyldighet og generalisering har vi prøvd å strebe etter ved best mulig evne, ved å være åpne om hele prosessen og hvilke valg vi har tatt for å styrke oppgaven vår. Som nevnt vil ikke kvalitativ metode søke etter generalisering på lik måte som kvantitativ, men ved å synliggjøre prosessen prøver vi å strebe etter en naturalistisk generalisering. Vi har også valgt å ta noen andre tiltak for å styrke gyldigheten til oppgaven. En av dem var å spørre forskningsdeltakerne om det vi har resonert fram til stemmer med det de har ment (Jacobsen, 2015, s.233). Dette gjorde vi gjennom å stille informantene spørsmål som “forstår vi det riktig at...?” for å forsikre oss at vi hadde forstått dem rett. Ved å gjøre dette ga vi informanten muligheten til enten bekrefte eller avkrefte det vi hadde resonert oss fram til.

Det andre spørsmålet som Postholm og Jacobsen (2018, s.222) trekker frem som viktig å reflektere over, er hvordan forskeren kan ha vært med på å påvirke resultatene ved gjennomføringen av forskningen. Dette viser til forskningens pålitelighet, eller reliabilitet, og i hvor stor grad vi kan stole på funnene som blir trukket fram. Reliabilitet handler altså om resultatene som kommer fram i forskningen kan brukes til noe annet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.223). Med en kvalitativ tilnærming som vi har valgt, er det vanskelig å teste ut om resultatene vil bli det samme med en annen gruppe. Det skyldes at mennesker og skolen er i konstant utvikling og endring, og at kvalitativ forskning fokuserer på at kunnskap blir til i relasjonen mellom forsker og informant. Resultatet fra forskningen blir dermed mer gjeldende for et lite utvalg, er avgrenset i tid og rom, og representerer kun en liten del av virkeligheten. Som nevnt i redegjørelsen for vitenskapsteoretisk utgangspunkt, så kan flere mennesker ha samme oppfatning av virkeligheten, og da snakker vi om en intersubjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.51). Derfor er det et mål at våre funn, til tross for at de er knyttet til informantenes subjektive erfaringer, også kan være gjenkjennbare for andre minoritetsjenter i skolen. I tillegg kan det å knytte våre funn til relevant forskning og teori også styrke disse funnene.

Vi som forskere vil også påvirke studiens reliabilitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s.225). Det betyr at forsker må selv være oppmerksom på sin subjektivitet i forskningen. Som

tidligere nevnt har vi begge minoritetsbakgrunn, som kan påvirke subjektiviteten i forskningen. Det gjør også at i løpet av intervjuprosessen vil det være mulig at det oppstår en intervjuereffekt (Jacobsen, 2015, s.242). Intervjuereffekt handler om at samtalen formes mellom partene som deltar, der forskningsdeltaker vil bli påvirket av intervjuer. Intervjuereffekt kan føre til at resultatet blir annerledes fra intervju til intervju, som igjen påvirker datamaterialet og dens pålitelighet. Vi merket tidlig i løpet av transkriberingsprosessen at vi tok oss selv i å stille noen ledende spørsmål. Noen eksempler på dette var da vi spurte “mener du at...?” eller “betyr det at...?”. Ved å stille slike spørsmål kan vi resonnerer oss fram til noe informantene muligens ikke mente, og med det sette ord i munnen deres. Vi forsøkte derfor å omstille oss selv og bli bedre til å stille åpne spørsmål. Å transkribere rett etter intervjuet ble dermed en fordel for oss fordi vi klarte å plukke opp intervjuereffekten tidlig i intervjuprosessen. Det gjorde at det første og siste intervjuet ble endret i form av at det siste besto mer av åpne tillegsspørsmål der informantene kunne svare mer fritt. Vi ble også mer observante på hvilke andre tillegsspørsmål vi tidligere hadde stilt til de andre informantene, som om det flerkulturelle klasserommet, som vi også måtte stille til resten av informantene. Selv om vi tok alle disse stegene for å styrke reliabiliteten og prøve å minske intervjuereffekt, er det viktig å være klar over at det er umulig å ikke prege intervjusituasjonen (Jacobsen, 2015, s.243). Vi har her forsøkt å reflektere over hvordan vi kan ha påvirket og preget datamaterialet og forsøkt å redegjøre for alle valg og utfordringer på en så transparent måte som mulig.

Den overgående kvaliteten til forskningen bestemmes hovedsakelig av leseren, om de opplever forskningen som troverdig (Jacobsen, 2015, s.246). For å styrke troverdigheten er det viktig for oss som forskere å reflektere over samspillet mellom forskningen og resultatene som presenteres. Vi har også forsøkt å presentere alle stegene gjort i løpet av prosessen for å synliggjøre forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s.228). Åpenhet er viktig i denne prosessen for å gi leseren muligheten til å selv bedømme og kritisere resultatene. Det gjør det også mulig for både forsker og leser å se styrker og svakheter ved forskningen.

### 3.5 Analytisk tilnærming

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018, s.139) starter analyseprosessen allerede ved gjennomføring av intervjuene. Dette var noe vi erfarte i praksis, da vi underveis i intervjuet, og i etterkant, noterte ned tanker om gjentakende temaer eller erfaringer som gikk igjen hos informantene, og eventuelle ulikheter som var fremtredende. Disse notatene ble verdifulle i analyseprosessen, og ble brukt både som en oppfriskning av datamaterialet og som et utgangspunkt for den videre analysen. Allerede etter de første intervjuene lagde vi en tabell for å sette i gang en slags sortering av datamaterialet. Her skrev vi inn temaer som var gjennomgående i de ulike intervjuene og skrev inn eksempler på utsagn fra informantene som var passende, eller vår tolkning av materialet knyttet til det aktuelle temaet. Etter hvert som vi gjennomførte resten av intervjuene, fylte vi på med flere sitater og tolkninger fra intervjuene og la til flere temaer som gjorde seg relevante. Temaene besto av kategoriene: informasjon om informanten, rasisme, ambisjoner, foreldrenes involvering, videregående skole og krysskultur. Disse kategoriene ble endret på utover i analyseprosessen, til vi stod igjen med de endelige kategoriene som vi har inkludert i analysekapitlet.

I analyseprosessen hadde vi en abduktiv tilnærming, som er en blanding av deduktiv og induktiv tilnærming, hvor man veksler mellom både teori og empiri (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103). Noen av kategoriene i analysen er derfor laget med utgangspunkt i teorien, dette gjelder Leirvik (2010) sin firedeling av dimensjoner ved utdanningsatferd. De resterende kategoriene er utviklet fra det empiriske materialet. Vår analytiske tilnærming gikk altså i retning av innholdsanalyse, som innebærer å se på om det som blir sagt i intervjuene kan reduseres til et sett med overordnede kategorier (Jacobsen, 2015, s.207). Etter hvert i analyseprosessen ble flere av kategoriene endret på, og noen ble innlemmet i hverandre under større kategorier. Vi valgte da å utvikle en tabell for hver informant, hvor de valgte kategoriene ble skrevet nedover i tabellen. Kategoriene hadde ulike fargekoder og vi brukte tusj med tilsvarende farger til å markere relevante sitater, erfaringer og koblinger fra det transkriberte materialet som var passende til samtlige kategorier og skrev disse inn i tabellen. I etterkant av dette, sammenlignet vi informantenes tabeller og utviklet endelige kategorier og temaer som vi ville bruke som utgangspunkt for presentasjon av empirien i oppgaven. De endelige hovedkategoriene ble en kategori om trivsel og forhandling om identitet på skolen, erfaringer med rasisme, syn på utdanning og de fire dimensjonene til Leirvik (2010).



## 4.0 Presentasjon av materialet og drøfting

I denne delen vil vi presentere funn fra analysen av datamaterialet og drøfte funnene i lys av relevant teori og forskning. Vi har delt materialet inn i fire hovedkategorier, med underkategorier. Den første hovedkategorien tar for seg hvordan minoritetsjentene erfarer skolen, ved å se på hvordan de trives i skolen og hvilke muligheter og utfordringer de møter knyttet til sin identitet som minoritetsjenter. Den andre hovedkategorien belyser jentenes erfaringer med rasisme og hvordan hudfarge spiller en sentral rolle i deres erfaringer. Den tredje hovedkategorien handler om jentenes ambisjoner og deres syn på utdanning, som har blitt påvirket av familien og kulturen deres. Den siste hovedkategorien bygger på de fire dimensjonene til Leirvik (2010) som forklarer utdanningsatferden til minoritetsungdommer, og hvordan disse skaper et ekstra driv hos informantene i skolen. I tillegg bruker vi Wimmer (2008) sin teori om etnisk grensedragning og Friberg (2021) tre identitetsdimensjoner kontinuerlig i flere av kategoriene for å belyse hvordan jentene forhandler om identitet og etniske grenser gjennom sine skoleerfaringer.

### 4.1 Fra “wide perspective” til å “finne seg riktig identitet” - trivsel og forhandling om identitet på skolen

For å finne ut av hvilke erfaringer minoritetsjenter har med skolen, var det viktig å sette søkelys på hvordan de opplever det å gå på skolen, både faglig og sosialt. Alle informantene svarte i intervjuene at de trives godt i skolen og at de har et godt forhold til sine lærere, som samsvarer med tidligere forskning (Ungdata, 2022; Bakken & Hygge, 2018; Udir, 2021). Til tross for at alle svarte at de trives, har de fremdeles opplevd flere utfordringer som minoritetsjenter i skolen. I dette delkapitlet vil vi derfor først se på hvordan flere av jentene mener at det er en fordel å ha minoritetsbakgrunn fordi det gir dem et utvidet perspektiv på verden, og hvordan deres trivsel i skolen har sammenheng med det å være i et flerkulturelt klasserom. Videre vil vi se på utfordringer jentene møter når det kommer til

identitetskonstruksjoner, spesielt knyttet til det å stå mellom to kulturer og ikke å bli akseptert som “norsk”.

#### 4.1.1. Et utvidet perspektiv

“[...] jeg tror det å ha minoritetsbakgrunn og blitt oppvokst i Norge så har jeg litt mer sånn wide perspective, det faktumet at jeg klarer å reflektere både når det gjelder det norske samfunnet og samfunnet hjemme altså hjemme i (hjemlandet), fordi jeg har vært begge steder og vært tilbake i (hjemlandet) flere ganger. Jeg føler at jeg i hvert fall kan reflektere bedre enn noen som bare har vokst opp i et samfunn”.

Denne informanten forteller om hva hun ser på som en mulighet ved å ha minoritetsbakgrunn. Her beskriver hun hvordan det gir henne et “wide perspective”, fordi hun både har sett det norske samfunnet og samfunnet i hjemlandet. Ytterligere seks av informantene framhever dette som en fordel, og beskriver at det å ha en minoritetsbakgrunn gir dem en spesiell mulighet i skolen til å kunne ha en større forståelse og innsikt når det kommer til andre minoriteter og kulturer. De forteller også om hvordan reiser til hjemlandet har økt denne forståelsen og innsikten, ved at de har sett kulturforskjeller i praksis. En av informantene beskriver det som at hun er “heldig som har den innsikten fra to forskjellige land, og ikke bare vokst opp i ett”. Informantene forstår dermed sin minoritetsbakgrunn som en ressurs som gir dem mulighet til å se verden fra flere perspektiver, noe ikke alle har mulighet til. Dette kan forstås i lys av Wimmer (2008, s.987) sin strategi for grensedragning som han kaller for sammentrekning. Informantene vektlegger her sin etniske selvidentitet som en måte å distansere seg fra det norske på, ved å framheve hvordan deres etnisitet og kulturelle bakgrunn gir dem et utvidet perspektiv på verden. For de resterende informantene, uttrykker de at de ikke har reflektert over om deres minoritetsbakgrunn har noe særlig betydning i møte med skolen. Det utvidede perspektivet og den økte forståelsen for andre minoriteter, som flere av informantene trekker fram, kan også være en grunn til at minoritetsjentene trives best med andre som også har en minoritetsbakgrunn. Dette skal vi se nærmere på i det kommende delkapitlet.

#### 4.1.2 Økt trivsel i et flerkulturelt klasserom

Noe alle informantene trekker fram når det kommer til trivsel på skolen, er viktigheten av å være i et klasserom med flere som har minoritetsbakgrunn. I vårt datamateriale fremgår det i likhet med publiserte studier at minoritetsjentene føler mer trygghet og tilhørighet i flerkulturelle klasserom, og søker venner som også har en minoritetsbakgrunn (Mathisen, 2020; Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020). Informantene forteller at de føler seg mer komfortable og trygge i klasserom hvor det er flere “utlendinger”, som er et begrep de selv bruker, i tillegg til begreper som de “utenlandske”, “flerkulturelle”, “med annen bakgrunn” og lignende. Dette begrunnes blant annet med at de kan relatere seg enklere til hverandre og forstå hverandre bedre. To av informantene beskriver det slik:

“[...] altså den klassen jeg går i nå, så er det første klassen hvor jeg har gått med flere afrikanere [...] så opplevelsen har vært mye mer annerledes føler jeg. Og når vi hadde elevsamtale så spurte de sånn ‘hvordan er det å gå i sånn klasse?’ Og jeg var sånn nei, det er så annerledes. Jeg følte meg mer trygg, mer komfortabel, det var lettere for meg å åpne opp til resten av folkene i klassen... sånn du vet jo at de også har opplevd ting som har hatt med rasisme... Jeg følte meg trygg og liksom at selv om jeg ikke kjente de så hadde de meg i ryggen, at hvis jeg skulle oppleve noe på denne skolen så kommer de til å, ja de ser at dette ikke er greit liksom. For det har ikke skjedd før, når folk har kalt meg neger liksom, folk står bare og ser på, også kommer de og hvisker ‘oi det var rart liksom, hva skjedde der?’ Og det er sånn ja, hvorfor gjorde dere ikke noe da? Men jeg føler det har vært veldig annerledes da, at jeg skiller meg ikke like mye ut liksom. Så liksom at jeg kan være meg selv mer da”.

“Jeg har også ofte vært med utlendinger og på en måte relatert mest til dem [...] jeg har hatt venner som er norske også, men jeg føler at jeg har relatert meg mer til de som har utenlandsk bakgrunn”.

Her beskriver informantene hvordan det å ha andre elever i klassen som har minoritetsbakgrunn, gjør det enklere å føle seg forstått og relatere seg til hverandre. For den første informanten blir det å ha flere elever med afrikansk bakgrunn også en viktig ressurs i møte med rasisme, fordi hun føler seg tryggere på at de vil støtte henne og stå opp for henne dersom hun opplever noe rasistisk. Viktigheten av et flerkulturelt klasserom er gjennomgående i alle intervjuene. Syv av informantene går i klasser som er svært flerkulturelle og dette ser de på som en trygghet og ressurs. De resterende informantene, som går i klasser med lite kulturelt mangfold, uttrykker at dette er noe de savner å ha, og noen forteller at de heller benytter friminuttene til å finne sine andre utenlandske venner. Dette funnet sammenfaller med Mathisen (2020, s.136) sin studie hvor det også fremgår at

minoritets elever, eller “utlendinger”, ofte finner større tilhørighet til hverandre fordi de har større forståelse for hverandres erfaringer og enklere kan relatere seg til hverandre. Et resultat av dette blir at minoritets elevene ofte går sammen og majoritets elevene går sammen. Denne todelingen mellom nordmenn og “utlendinger” er også flere av informantene bevisste på, og to av dem beskriver det slik:

”[...] venninna mi, hun går på studie (-spesialisering), og da er de sånn tre stykker som har en annen etnisitet eller bakgrunn da, og da er det jo liksom litt de tre mot de andre som er norske da”.

”[...] jeg legger jo merke til det, men det er ikke sikkert det er sånn for alle, men jeg ser jo at de som har samme bakgrunn ofte går sammen, mens de som er norske eller blandet går sammen. Det er ikke sikkert det er tilfellet, men det er bare sånn [...]”.

Vi kan her se den opplevde todelingen og differensieringen mellom minoritets- og majoritets elever, hvor informantene forteller om at de observerer at disse to gruppene ofte går hver for seg. Mathisen (2020, s.124) beskriver også hvordan minoritets elever søker å bekrefte sine egne identitetsuttrykk hos hverandre og dette kan belyse hvorfor minoritetsjentene trives best med andre som også har en minoritetsbakgrunn. Den todelingen som informantene observerer i skolen, er også et eksempel på rasialisering på skolen, hvor det skilles mellom “oss” og “dem” når det kommer til minoritets- og majoritets elever. Flere studier viser også at minoritets elever beskriver en slags rasialisering i skolen, hvor det skilles mellom de “norske” og “utenlandske” (Antirasistisk senter, 2017, s.32; Mathisen & Dogani, 2020, s.10; Mathisen, 2020). Den naturlige bruken av disse kategoriene, som er gjennomgående i alle intervjuene, og det opplevde skillet mellom “oss” og “dem” kan derfor forståes på bakgrunn av rasialiseringsprosesser i skolen og samfunnet for øvrig (Eriksen, 2021, s.106). Det kan forklares ut ifra at kategorier som “norsk” og “utlending” bærer med seg visse antatte egenskaper som innskriveres på individer og at disse rasialiserte kategoriene fanges opp, internaliseres og reproduseres av informantene i skolen. Selv om det å være med andre “utlendinger” fører til økt trivsel og trygghet for minoritets elevene, fører det også til en forsterkning og reproduksjon av kategoriene “utlending” og “norsk” og kan videre forsterke skillet mellom “oss” og “dem” i skolen.

Ved å referere til seg selv som “utlendinger”, identifiserer jentene seg som noe “annet” enn majoriteten og bruker dermed strategien sammentrekning til å distansere seg og lage en grense mellom seg og de “norske” (Wimmer, 2008, s.987). Samtidig utvider de grensene for

tilhørighet i kategorien “utlendinger”, ved å inkludere alle som har opphav utenfor Norge eller en minoritetsbakgrunn, istedenfor å referere til spesifikke etnisiteter, og skaper dermed en ny etnisk identitet som “utlendinger” (Wimmer, 2008, s. 986). I denne kategoriseringen er det også informantenes etniske selvidentitet som er sentral, og det er nettopp denne selvidentifisering med sitt etniske opphav som skaper kategorien “utlendinger” (Friberg, 2021, s.27). Vi ser derfor at minoritetsjentenes etniske selvidentitet blir viktig i skolen og i møte med majoritetselevne. De identifiserer seg som “utlendinger” og søker bekreftelse på deres identitetsuttrykk hos hverandre fordi de lettere kan relatere seg til hverandre.

#### 4.1.3 Å finne “riktig” identitet

Flere av informantene har en krysskulturell bakgrunn, hvorav noen har en norskfødt forelder og en innvandrerforelder. Disse informantene nevner hvordan det å stå mellom to kulturer kan være utfordrende for deres identitet. En av jentene beskriver det som følgende:

“[...] det er litt sånn vanskelig å kunne være halvt og finne seg riktig identitet fordi man passer jo ikke 100% i begge kulturer da”.

Hun forteller om hvordan det å ha foreldre med to ulike etnisiteter gjør at hun står i sprik mellom to kulturer uten å passe helt inn i hverken den ene eller den andre. Dette beskrives også av to andre informantene, som forteller om hvordan det å stå mellom to kulturer gjør at man ikke vet hva man skal identifisere seg som, om man da er “norsk” eller om man skal identifisere seg med det andre opphavslandet sitt. Dette viser en spenning i jentenes etniske selvidentitet, som er delt mellom to ulike etnisiteter, hvor man prøver å finne ut av hvilken etnisk identitet som da er “riktig” for dem (Friberg, 2021, s.27). Denne spenningen oppleves ekstra sterk når jentene får spørsmål fra andre om hvor de kommer fra. Videre forteller en annen informant med krysskulturell bakgrunn, at selv om hun er “halvt norsk”, så blir hun ikke ansett som norsk fordi hun “ser annerledes ut” på grunn av hennes mørkere hudfarge, da hun har en forelder med afrikanske bakgrunn. Dette synes hun er leit og uttrykker at “du tenker du er norsk mens hele verden ser deg som noe annet”. Informanten opplever her at hennes nasjonale selvidentitet ikke samsvarer med den tilskrevne identitet hun får av andre (Friberg, 2021, s.23). Hun føler seg norsk, men blir ikke akseptert eller ansett som norsk av andre. Denne motsetningen i grad av nasjonal selvidentitet og tilskrevet identitet, er også et

funn i Friberg (2021, s.33) sin studie som viser at ungdom med bakgrunn utenfor Europa, opplever at andre ser på de som mindre norske enn de selv identifiserer seg med, spesielt fordi de ofte skiller seg ut fra majoriteten med synlige fenotypiske trekk.

#### 4.1.4 “Where are you from?” - å bli utfordret på sin identitet

Utfordringer med å bli akseptert eller ansett som “norsk” av andre, på grunn av fenotype, er også noe som oppleves av andre informanter som har en mørk hudfarge. De opplever at deres identitet blir utfordret og at deres norskhet blir stilt spørsmål ved, gjennom å bli plassert utenfor det “norske”. Norskhet blir for dem en snever kategori som de ikke får innpass i, på grunn av sin hudfarge. Dette samsvarer med studier som viser at nordmenn som regnes som ikke-hvite, opplever at deres tilhørighet blir tvilt på, og at de ikke inkluderes i kategorien som “norsk” (McIntosh, 2015; Zhao, 2013; Friberg, 2021). En gjentagende erfaring er å få spørsmålet “hvor er du egentlig fra?” som en slags indikator på at de ikke er norske. Her forteller informantene at når de svarer at de er fra Norge, så blir ikke svaret akseptert, men heller etterfulgt av spørsmål som “jeg skjønner du bor i Norge, men hvor er du egentlig fra?”. Dette er noe en informant snakker ofte med sine venner om, og hun uttrykker det som følgende:

“[...] og vi snakker ofte rundt det faktumet at folk bare har fordommer og at de forventer ting og lærere alltid spør hvor du er fra, og ikke på en måte aksepterer det faktumet at du kan være fra Norge og oppvokst i Norge, og kunne norsk selv om du ikke ser sånn ut, holdt jeg på å si. Så det er ofte noe vi snakker om og diskuterer”.

Informanten forteller her om hvordan andre ikke aksepterer svaret hennes når hun sier hun er fra Norge, fordi hun ikke ser “norsk ut”. Flere undersøkelser har vist at minoritetsungdom føler at spørsmålet “hvor er du egentlig fra?” forsterker følelsen av at de ikke blir akseptert som norske (Antirasistisk senter, 2017, s.69; Mathisen & Dogani, 2020, s.27). Dette gjenspeiles også i informantenes erfaringer om at deres norskhet blir tvilt på i møte med dette spørsmålet. Denne følelsen forsterkes videre når dette spørsmålet også stilles på engelsk, og at flere av jentene gjentatte ganger opplever å bli snakket engelsk til. En informant beskriver det slik:

“[...] jeg har på en måte opplevd at folk sånn automatisk tenker at jeg på en måte ikke snakker norsk, de begynner å snakke engelsk til meg, og det har ikke skjedd så mye oftere nå siden jeg pleier ofte å være den som snakker først, men det har liksom skjedd at folk snakker engelsk til meg med engang og spør sånn ‘where are you from?’ og jeg er sånn jeg kan norsk, takk”.

Sitatet viser hvordan denne informanten blir antatt til å ikke være norsk og å ikke kunne det norske språket, på grunn av hennes mørke hudfarge. Dette illustrerer hvordan ideen om norskhet og hvithet som eksklusivt knyttet til hverandre, gjør at man innskriver etniske identiteter på individer uten at de selv har identifisert seg med denne gruppen (Gullestad, 2002a, s.156; Eriksen, 2021, s.106; Andersson, 2022, s.48-49). Informantene opplever gjennom disse erfaringene at de, på grunn av sin hudfarge, ikke inkluderes i kategorien som norsk, og at de derfor møtes med antagelser om å ha en annen etnisk identitet. Her ser vi at deres nasjonale selvidentitet utfordres, og at de opplever at deres nasjonale selvidentitet ikke bekreftes eller samsvarer med den tilskrevne identiteten de får av andre. Dette sammenfaller også med Friberg (2021, s.23) sine funn. En informant som bruker hijab forteller også at hun får høre at hun hvis hun ikke hadde brukt hijab, så hadde folk trodd hun var norsk og kristen fordi hun er såpass lys i hudfargen. Her er hijaben et tydelig symbol på hennes identitet som muslim og det som gjør at hun ikke oppfattes som norsk av andre, til tross for hennes lyse hudfarge. Synnes (2019, s.80) gjorde liknende funn i sin studie, hvor han fant at hijab ble et sterkt symbol for grensedragning for de kvinnelige muslimske informantene, fordi det var et så tydelig symbol på deres muslimske identitet.

Ved å svare at de kommer fra Norge når informantene blir spurt hvor de kommer fra, eller å snakke tilbake på norsk når de blir snakket engelsk til, forsøker disse informantene å forhandle om de etniske grensene for hvem som ansees som norsk. De bruker dermed strategien Wimmer (2008, s.986) betegner som utvidelse for å forsøke å utvide grensene for hvilke personer som er inkludert i kategorien som “norsk”. Her prøver de å utvide grensene for norskhet til å se forbi hudfarge og andre fenotypiske trekk, slik at de også kan inkluderes i denne kategorien, til tross for at de ser “annerledes” ut. Samtidig visker de ut sine egne etniske grenser ved å tydeliggjøre at de er norske eller fra Norge, når de får spørsmål om dette (Wimmer, 2008, s.989). En annen utfordring som jentene møter knyttet til hudfarge, er rasisme, som vi vil se nærmere på i det kommende delkapittel om deres erfaringer med rasisme i skolen.

## 4.2 Erfaringer med rasisme

En viktig del av minoritetsjentenes erfaringer med skolen, er hvordan deres etnisitet og hudfarge skaper utfordringer og ubehagelige opplevelser knyttet til rasisme og mikroagresjoner. Flere av informantene har opplevelser med rasistiske utsagn og angrep på grunn av sin mørke hudfarge og dette vil vi presentere og drøfte i dette delkapitlet. Videre vil vi se på hvordan jentene uttrykker usikkerhet når det kommer til å kategorisere noe som rasisme, og hvordan deres erfaringer viser at rasisme også skjer i mer subtile former.

### 4.2.1 Hudfarge som utsatthet

“[...] vi ble sammenlignet med gjørmene i bakken og vi ble sammenlignet med bæsje og sjokolade og alt mulig som var brunt, men det var liksom ikke bare verbalt. Det var liksom sånn, når det var sånn aking men det ikke var nok snø til at det ble aking, mer som gjørme, så var det veldig gøy å dytte oss ned og sånne ting også ble de bare, de var liksom veldig.. jeg vet ikke, det var ikke bare verbalt det husker jeg”.

“Det skjedde en del på ungdomsskolen hvor for eksempel det var en gang da noen kasta en ting på meg så skvatt jeg veldig også sier de, ‘sånn slapp av det er ikke en bombe fra hjemlandet’, og jeg kommer ikke engang fra et land med krig. Det var liksom merkelig, også var det en gang noen kasta bomull eller heiv noe etter meg, så sier de skal du ikke plukke opp, det er jo en lang historie med det”.

Sitatene viser hvordan to av informantene beskriver noen av sine rasistiske opplevelser i grunnskolen. Den første informanten forteller om hvordan hun og en medelev ble sammenlignet med alt som var brunt, og at de rasistiske angrepene var både verbale og fysiske. Denne informanten forteller at hun har vært utsatt for så mye rasisme at det ble en del av hennes hverdag, noe som gjorde at hun måtte bytte skole flere ganger. Den andre informanten beskriver opplevelser av rasisme i skolen, hvor hun har vært utsatt for negative kommentarer knyttet til hennes hudfarge og etnisk tilhørighet (Salole, 2018, s.80). Slik sitatet over viser, kobles hennes hudfarge til slaveri, gjennom å be henne om å plukke opp bomull.

Informantene har begge afrikansk bakgrunn og har i likhet med de andre to informantene som også har afrikansk bakgrunn, opplevd mye rasisme. Erfaringene til informantene er hovedsakelig fra situasjoner i skolen. Som pekt på tidligere, er skolen en av arenaene hvor



ungdommer har flest erfaringer med rasisme, men de beskriver også hendelser utenfor skolen (Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020; UNICEF, 2022). Felles for erfaringene som disse informantene trekker frem, er at de får nedlatende kommentarer om sitt utseende, spesielt sin mørke hudfarge. En gjentagende erfaring er å få høre skjellsordet “neger” slengt etter seg, eller mot seg. I likhet med informanten som beskriver at hun ble dyttet, forteller også en annen informant at hun ble kastet glassflaske på, på barneskolen. Deres erfaringer viser hvordan hudfargen deres spiller en sentral rolle for graden av utsatthet for rasisme. En av informantene forteller for eksempel at hun har opplevd å høre at hun er “skitten i huden”.

Det som er svært fremtredende i materialet vårt er derfor hvordan hudfarge og utsatthet henger sammen. Dette er i tråd med forskning som viser at minoriteter som regnes som ikke-hvite, diskrimineres oftere enn hvite minoriteter (Midtbøen & Quillian, 2021; Leirvik et al, 2021). De jentene i utvalget som har vært mest utsatt for rasisme, er som nevnt, de med afrikansk bakgrunn, og i likhet med Døving (2022) sine funn, trekker ofte disse frem sin synlighet, i form av hudfarge, som grunn til å bli utsatt for rasisme. En av våre informanter forteller at hun har en venninne som har lik etnisk bakgrunn som henne selv, men at denne venninnen er lysere enn henne i huden, og med det opplever mindre rasisme. Det samme gjelder moren hennes, som er lysere i huden og derfor ikke har like sterke opplevelser med rasisme som henne selv. Denne sammenhengen mellom hudfarge og utsatthet, er også noe informantene som ikke har opplevd særlig rasisme bevisste på. En av informantene som har en lysere hudfarge, forteller at hun aldri personlig har opplevd noe rasisme og dette begrunner hun med at “fordi jeg har den hudfargen jeg har som gjør at jeg kanskje, jeg vet ikke, ikke like utsatt på gata liksom”. Til tross for at denne informanten ikke har opplevd noe rasisme selv, sier både hun og flere av informantene at de vet det eksisterer og at de alle kjenner noen som opplever det. En informant som har lys hudfarge, forklarer betydningen av sin hudfarge slik:

”Fordi mange sier jo at hvis du ikke hadde gått med hijab så hadde jeg trodd du var norsk, jeg er jo ganske hvit og har blå øyne og sånn. Så jeg tror på en måte, der er jeg også veldig privilegert da, fordi det er jo mange av mine venner med annen bakgrunn som sier at ‘hvis du bare var litt mørkere eller sett litt mer utlending ut, da hadde du hatt det enda vanskeligere liksom’ og det tror jeg på liksom [...]”.

Informanten beskriver her hvordan hun føler at hennes lyse hudfarge er et privilegium fordi det gjør at hun ikke er like utsatt for rasisme som andre med mørk hudfarge. I tillegg forteller

hun at hun får høre at hun hadde hatt det vanskeligere dersom hun hadde vært mørkere i huden. Jentenes erfaringer og refleksjoner viser hvor bevisste de er sin egen hudfarge. På den ene siden er informantene med mørk hudfarge bevisste på hvordan dette gjør at de utsettes for mer rasisme. Og på den andre siden er informantene med lys hudfarge bevisste på at dette gjør at de ikke er like utsatt for dette, selv om de vet at det eksisterer. Disse erfaringene viser at fenotype, spesielt hudfarge, har stor betydning for minoritetsjentene og deres opplevelser av rasisme. Det viser også at visse fenotypiske trekk gjør at man er mer utsatt for rasisme enn andre. Slik Eriksen (2021, s.106) også argumenterer for, så blir derfor hudfarge en viktig kategori for å forstå rasisme. Det å uttrykke at man ikke ser farge, altså idealet om fargeblindhet, er derfor også utfordrende fordi det ikke tar høyde for at mennesker med en annen hudfarge har andre typer opplevelser enn majoriteten.

I tillegg til hudfarge, har andre fenotypiske trekk også vært grunnlag for opplevelser med rasisme. To av informantene med asiatisk bakgrunn, forteller at de har blitt kalt for “jævla riskoker” og fått kommentarer som “ching-chong” slengt etter seg, men at dette var opplevelser som de selv uttrykker at de ikke reagerte noe særlig på. Dette kan være uttrykk for en nedtoning av rasisme, hvor informantene prøver å nedtone betydningen av rasistiske opplevelser for å unngå ubehag. Dette kan tolkes som det Wimmer (2008, s.989) beskriver som en “blurring” strategi hvor informantene forsøker å “utviske” eller tone ned rasistiske ytringer for å unngå å ta innover seg at majoriteten stempler dem som “de andre”. De resterende 5 informantene forteller at de har liten erfaring med rasisme. Men som vi skal se på i det følgende delkapitlet, handler det også om hvordan de definerer rasisme. For samtlige informanter må rasisme være svært eksplisitt og tydelig for at de skal karakterisere hendelser som rasisme.

#### 4.2.2 Rasisme, eller?

En gjentagende måte for informantene å fortelle om rasistiske opplevelser på er gjennom å uttrykke at de ikke vet om det kan kalles rasisme. For eksempel sier en informant følgende: “(jeg) vet ikke hva som klassifiseres som ekstrem rasisme, for jeg tenker alltid at min opplevelse bare er vanlig”. En annen informant forteller om en hendelse hun har opplevd, som hun ikke vet om kan defineres som rasisme:

“Første norsktimen [...] ehm alle lærerne har sett hva vi har fått i de forskjellige fagene før og vi har hatt foreldresamtaler, og etterpå kom norsklæreren min til meg og sa sånn `ja ehm... jeg forstår hvorfor du har lyst til å ha fritak i nynorsk... og om du sliter med norsk gir helt mening´ og jeg har ikke snakka om det jeg har ikke nevnt noe om det. Også kom (læreren) bort til meg, tok meg ut på gangen og sa det, og jeg sa jeg har ikke det, også fortsetter han å snakke og sier at hvis du sliter hjemme med det eller hvis du sliter nå så kan vi sende inn en søknad [...] og jeg vet ikke om det kan defineres som rasisme, men jeg synes det var litt ukomfortabel situasjon for meg”.

Her forteller informanten om en hendelse med en lærer som antar at hun skal ha fritak i nynorsk og at hun sliter i norskfaget. Vi ser at hun er usikker på om det kan kalles for rasisme, men at hun likevel opplevde det som ukomfortabelt. Erfaringer med rasisme kan være mer indirekte, i form av for eksempel hverdagslige ydmykelser som formidler nedsettende eller negative ord eller fornærmelser til personer, det vi kaller for mikroagresjoner (Sue et al., 2007, s.273). Selv om læreren til informanten i dette tilfellet ikke nødvendigvis mente noe rasistisk med det han sa, opplevde informanten det likevel som en fornærmelse at hun ble møtt med disse antagelsene. For denne informanten, og andre informanter som er usikre på om hendelser kan kalles for rasistiske, handler det ofte om at hendelsene ikke inneholder noen direkte rasistiske ord eller handlinger som kan enklere klassifisere som rasisme fordi den er såpass utydelig. Sue et al (2007, s.279) beskriver at ofre for mikroagresjoner ofte havner i en situasjon hvor de tenker “skjedde det virkelig?” og “forstod jeg det riktig?”, og at de dermed bruker tid på å forstå og tolke situasjonen. Nettopp fordi mikroagresjoner har en så subtil form, og avsender og mottaker kan oppleve situasjonen ulikt, er det også vanskelig å identifisere mikroagresjoner. Sue et al (2007, s.279) påpeker at i slike situasjoner hvor mikroagresjoner oppstår, så tolker man det på bakgrunn av sin erfaringsverden. Det vil si at for eksempel mennesker med minoritetsbakgrunn vil forstå og tolke hendelser basert på sine erfaringer med lignende situasjoner. Når informantene forteller om situasjoner som ikke gir tydelige uttrykk for rasisme, og hvor man ikke vet hva intensjonen bak handlingen fra avsender sin side var, viser det at informantene bruker sin erfaringsverden til å fortolke hvorvidt hendelsene er grunnet i noe rasistisk. Informantenes usikkerhet når det kommer til å kategorisere noe som rasisme, viser også hvordan rasisme som fenomen er vanskelig å definere og snakke om, og underbygger viktigheten av å tematisere dette i skolen.

#### 4.2.3 “Rasisme i Norge er veldig indirect”

Flere av informantene har opplevelser med mikroagresjoner, som de forstår som indirekte former for rasisme. Til tross for at flere av jentene har opplevd direkte former for rasisme, i form av rasistiske ytringer og angrep, så forteller en av informantene at hun generelt synes at rasisme i Norge er indirekte, og gir eksempler på to erfaringer hun har fra arbeidslivet:

”[...] jeg synes at rasisme i Norge er veldig ‘indirect’, det er ingen som skal komme rett i fjeset og si du er sånn og sånn, men jeg jobber nå for eksempel og, jeg jobber på en sånn, en restaurant og jeg ble sånn, sjefen sa jeg skal sette deg litt på vent. Og etter det så var sånn, vi har så mange folk nå og vi kan ikke gi vakter til alle, så tenker jeg åja, okei jeg skjønner det. Og jeg satt med venninna mi som jobber der også, så spurte de venninna mi om hun har mulighet til å jobbe mer? Også var jeg sånn hæ, du satte meg på vent fordi det var mange folk og alle kan ikke få vakter, men du spør noen andre om de vil ha mer vakt? Og det var en gang på et jobbintervju og det var også på en restaurant og jeg hadde på ‘braids’ og de var ‘sånn du kan ikke jobbe her hvis du har braids’ og det skjedde også med søstera mi, og hvordan er det relevant? Jeg kan ta det i hestehale eller noe [...]”.

Her beskriver hun hvordan hun mener at rasisme i Norge skjer i mer subtile former. Den første hendelsen hun beskriver, viser hvordan hendelser som ikke har noen klare rasistiske uttrykk likevel forstås av informanten som grunnet i noe rasistisk, basert på hennes erfaringsverden. Dermed kan det oppleves som en indirekte form for rasisme, eller som mikroagresjon (Sue et al., 2008, s.279). I den sistnevnte hendelsen forteller hun om at en arbeidsgiver sier hun ikke kan jobbe med “braids”. Selv om dette er en klar form for diskriminering, er det likevel ikke slik at informanten velger å referere til det som noe direkte rasistisk. Dette gjelder flere av informantene. De har en usikkerhet rundt å kalle noe for rasisme og det må være veldig tydelig for at de vil karakterisere det som rasisme.

En annen gjentagende erfaring blant informantene med mørk hudfarge, er å bli mistenkeliggjort når de er innom butikker. Denne mistenkeliggjøringen er en form for mikroagresjon (Gressgård, 2014, s.17). Disse informantene opplever at personalet følger med på dem, følger etter dem og gir dem skeptiske blikk når de er innom en butikk. En informant forteller om et tilfelle hvor en butikkansatt også fulgte etter dem etter de gikk ut av butikken og videre på kjøpesenteret. Selv om det ikke er en klar og verbal form for rasisme som at noen roper noe stygt til deg, er det fortsatt hendelser, som for informantene, oppleves som ydmykende og som kan betegnes som mikroagresjoner (Andersson, 2022, s.132;

Gressgård, 2014, s.17). Videre forteller en av informantene om hvordan et tilsynelatende harmløst utsagn i klasserommet, oppfattes som fornærmende.

“I klassen, vi hadde en gang en presentasjon om, vi måtte reise eller reise og gå rundt i verden og liksom ha noe research om alt, også var det en som sa `ja vi gikk til Sør-Afrika og vi prøvde maten´ og han sa `on the contrary to the popular opinion the food was good´ Jeg var sånn hva? On the contrary? Jeg bare ja, jeg tror ikke de tenker over det, men de sier masse rare ting”.

Dette sitatet beskriver en hendelse som kanskje sees på som harmløse av avsender, oppfattes som ydmykende og nedlatende for mottaker (Gressgård, 2014, s.17). Siden mikroagresjoner kan være ubevisste fra avsender sin side, kan det også være vanskelig for noen som uttrykker noe som kan tolkes som mikroagresjon, å anerkjenne det som ydmykende fordi de kanskje ikke mente noe med det. Likevel oppfatter informanten det som fornærmende å anta at maten i Sør-Afrika ikke er god. Et annet eksempel på slike fornærmende hendelser er, som nevnt tidligere, at flere av informantene møter spørsmålet “hvor er du egentlig fra?”, dette kan fra avsender sin side være helt harmløst, men for mottakeren kan det oppleves som en fornærmelse om at man ikke tilhører her, eller ikke er norsk og dermed klassifiseres som “noe annet” (Andersson, 2022, s.134). En av informantene beskriver det slik:

“ [...] men så kommer det sånn der noen som sier `hvor er det du er egentlig fra?´ du viser jo på en måte at du ser fargen min før du ser meg. Og det er liksom der det begynner å bli hurtfull, samtidig skjønner jeg at folk er nysgjerrige og noen ganger prøver jeg å se det beste i folk”.

Denne informanten forteller om hvordan møtet med spørsmålet, på en side er sårende, men samtidig at hun skjønner at folk er nysgjerrige på hennes opphav. Hun forteller at hun føler folk ser fargen hennes før de ser henne som individ, altså at hun blir forhåndsdomt på grunn av sin farge og at basert på hennes utseende antar man noe om hennes identitet. Slik som nevnt i kapittel 4.1.4 så er dette også et eksempel på rasialiseringsprosesser i samfunnet.

Erfaringene til informantene viser at de møter rasisme i både direkte og indirekte former, men at de likevel er forsiktige med å kalle noe for rasisme, spesielt dersom det ikke er veldig tydelige rasistiske ytringer eller handlinger som beskrives. Det gjenspeiles i måten de snakker om hendelsene på, og hvordan de er usikre på om det kan kategoriseres som rasisme i det hele tatt. Felles for erfaringene deres med mikroagresjoner, er at de opplever å bli ydmyket eller fornærmet, uansett hva intensjonen bak handlingen er, og at de forstår hendelsene på bakgrunn av sin erfaringsverden. Til tross for at noen av informantene har slike vanskelige

opplevelser med rasisme, er de veldig ambisiøse og har positive holdninger til skolen. Dette vil vi se nærmere på i de kommende delkapitlene.

### 4.3 Mellom plikt og privilegium - syn på utdanning

Alle informantene våre går på studiespesialiserende linjer, som indikerer at de har planer om å studere videre. De har alle ulike mål og tanker om fremtiden, og forskjellige måter å oppnå disse målene på. Vi ønsket å belyse deres syn på skole og utdanning, og deres opplevelser av foreldrenes syn på dette. Derfor valgte vi først å spørre informantene om betydningen av skole og utdanning for dem, hvilke ambisjoner og mål de har, og deres motivasjon bak dette. Materialet viser at alle informantene har høye ambisjoner om å gjøre det bra på skolen. Den ene informanten forteller:

“Jeg har ganske store ambisjoner, jeg prøver å få toppkarakterer i alle fag [...] jeg gir meg på en måte aldri og selv om jeg ikke har motivasjon så prøver jeg å presse meg selv til å gjennomføre og gjøre mitt beste. Og selv om motivasjonen går opp og ned hvis man får en dårlig karakter for eksempel, så får man mye motivasjon når man får en god karakter og man ser at man lå inn mye arbeid, men jeg fikk liksom for det tilbake, så jeg vil si at jeg har store ambisjoner ja”.

Som informanten forklarer, har hun store ambisjoner og prøver å oppnå det beste i alle fag. Hun presser seg selv til å gjøre det bra, og får motivasjon av å få gode karakterer. At informantene har høye ambisjoner, viser et sterkt ønske om å oppnå suksess i skolearbeidet. Dette kan ses i relasjon til tidligere forskning om at minoritetsjenter gjør det bra i skolen (Støren, 2010; Bakken & Hygge, 2018). For en annen informant ser hun på utdanning som et privilegium.

“Jeg tror jeg må gjøre det bra på skolen fordi jeg på en måte, jeg ser sånn å være i Norge og å kunne gå på skolen og å ha alt dette som et privilegium. Fordi jeg vet så mange som kunne gjort hva som helst for å være her akkurat nå. Og for meg det er et privilegium, jeg må jobbe hardt, jeg må få gode karakterer, jeg må gå på universitet”.

Informanten ser på det som et privilegium å kunne være i Norge og gå på skole her, og mener at mange kunne gjort hva som helst for å gjøre det samme. Derfor må hun jobbe hardt, få

gode karakterer og ta videreutdanning. Informanten har selv innvandret til Norge for noen år siden, fra et land som ikke har like gode utdanningsmuligheter. Hun kommer også fra en familie med lav sosioøkonomisk bakgrunn, hvor foreldrene ikke har tatt høyere utdanning. For henne er dette en måte å drive med posisjonsflyt på, som er en av Wimmer (2008, s.988) sine strategier for etnisk grensedragning. Gjennom å jobbe hardt og å gjøre det bra på skolen, kan hun endre sin posisjon i hierarkiet og oppnå oppadstigende sosial mobilitet. Det er tydelig at å være i Norge og å ha muligheter, motiverer henne til å gjøre det bra noe som også peker i retning av innvandrerdriv (Bakken & Hygge, 2018; Mastekaasa & Birkelund, 2009; Hermansen, 2016). Videre i intervjuet beskriver også informanten at utdanning er viktig i hennes familie, og at de tenker det samme som henne, at hun har fått en sjanse her og at det er mange som vil komme til Norge for å studere. Hennes tanker kan også ha blitt internalisert fra foreldrene, som har verdsatt utdanning og sett på det som et privilegium, slik Modood (2004, s.95) også peker på.

Alle informantene verdsetter utdanning ved å forklare det som utdanning som “viktig” for dem, men det er ulikheter på hvor verdsettingen har kommet fra. For ni av informantene har verdsettingen kommet fra foreldrene deres, mens to av informantene forklarer at deres verdsetting av utdanning først og fremst kommer fra dem selv. Den ene informanten forklarer:

“Jeg har jo veldig lyst til å bli advokat og selv om jeg ikke lykkes med den businessen så har jeg lyst til å gå advokat for å bevise for meg selv at jeg kan gjøre det [...] og det er ikke så mye som motiverer meg til skole annet enn at jeg må gjøre det, og hvis jeg ikke gjør det kommer jeg til å angre”.

Hun beskriver det som at hun vil bevise det for seg selv, og ikke nødvendigvis for foreldrene, slik ni av de andre informantene beskriver det som. På denne måten skiller hun seg ut fra de øvrige informantene, siden de påvirkes mer av en ytre motivasjon, i form av deres foreldre. Men på spørsmålet om hva synet på utdanning er i foreldrene sin kultur, har hun lignende tanker som de andre informantene. Hun forklarer at utdanning er veldig viktig i hennes kultur og at de har høye forventninger til henne. Likevel forteller hun videre i intervjuet hvordan familien i stor grad har vært fraværende i hennes skolearbeid, som gjør at hun drives mest av sin egen indre motivasjon. En annen informant hadde også de samme tankene hvor hun beskrev at hun ønsket å studere juss, ikke på grunn av foreldrene sine, men at det var noe hun

selv ville gjøre. Disse to informantene fokuserer mer på et indre driv enn foreldrepåvirkning, og skiller seg her ut fra de resterende jentene i utvalget.

#### 4.3.1 Kulturell verdsetting av utdanning

Utdanning verdsettes ulikt i forskjellige land og kulturer, og er en vanskelig faktor å måle. Vi var heller ikke opptatt av å sammenligne hvorvidt en kulturell bakgrunn verdsetter utdanning høyere enn en annen, da dette er et kvalitativt prosjekt, men vi ønsket å få informantene sine tanker om betydningen av utdanning. Som tidligere nevnt, peker alle informantene på at utdanning verdsettes høyt hos dem selv, foreldrene og deres kultur. Ei jente sier:

“For meg så har skolen vært viktig helt siden barneskolen, det føler jeg ikke er så vanlig, men jeg var ganske opptatt av å gjøre det bra på skolen til og med små gloseprøver ville jeg alltid ha alt riktig på og ja hjemmefra har jeg alltid blitt motivert til å gjøre det bra på skolen. Fått mye støtte, fortalt meg hvor viktig utdanning er, også har skole vært noe jeg har trivdes å jobbe med og noe jeg likte å jobbe med både på ungdomsskolen, barneskolen også nå på videregående”.

Sitatene er tatt fra en informant som har verdsatt skole og utdanning helt fra hun var liten. Hun forteller at til og med små gloseprøver har vært viktig for henne da hun var yngre og at hun har alltid fått motivasjon hjemmefra til å gjøre det bra på skolen. Videre forteller hun også at hun har blitt fortalt av foreldrene hvor viktig utdanning er, og det har alltid vært noe hun har likt å jobbe med. Informanten forteller tydelig at dette har kommet hjemmefra og viser at skole og utdanning verdsettes høyt hjemme hos henne. Interessen hun har dannet for skolearbeid kommer også fra ung alder og har vært gjennomgående i livet hennes. Informanten kommer fra en familie med høy klassebakgrunn hvor foreldrene har tatt høyere utdanning. Hennes driv i skolen minner dermed mer om et middelklassedriv som Kindt (2017, s.74) illustrerer, framfor et innvandrerdriv. Å gjøre det bra på skolen er for henne ikke en måte å drive med posisjonsflyt på, men heller en måte å opprettholde foreldrenes høye status på. Hennes driv i skolen kommer også fra kulturen sin verdsetting av utdanning. Hun forklarer om hva utdanning betyr i hennes kultur:

“Jeg vil si at utdanning er veldig viktig, mye mer enn i norsk kultur, fordi jeg har tenkt at uten utdanning så kommer du ingen vei i livet og man får veldig sånn heder og ære av å få bra karakterer. Jeg ser for eksempel når jeg reiser ned til Midtøsten, hvordan de feirer deg og hvordan de lager store fester, får penger og masse styr, de



henger opp bilder av deg i gatene. Mens i Norge er det sånn ikke si hva du får, det er hemmelig, mens der henger de det opp”.

Informanten uttrykker et tydelig syn på at utdanning verdsettes høyt i hennes kultur, og trekker frem at utdanning er mer viktig der enn i norsk kultur. Hun beskriver det som at i Norge kan karakterer være mer hemmelig, mens i hjemlandet hennes har de store fester for å feire suksess i skolen, som illustrerer hvor mye kulturen verdsetter utdanning. En annen informant forklarer også at om hun hadde hatt norske foreldre hadde hun nok ikke tenkt like mye på å studere medisin.

“Hvis jeg hadde vokst opp i Norge med norske foreldre som ikke hadde motivert meg til å for eksempel bli lege og sikra meg en framtid eller sånn, så hadde jeg kanskje ikke tenkt like mye på medisin, kanskje ikke tenkt så mye på videreutdanning”.

Sitatet viser at motivasjonen hun får fra foreldrene til å bli lege, har formet hennes tanker om videreutdanning, og om dette ikke var tilfellet ville hun kanskje ikke tenkt på medisin. Sitatet viser viktigheten av å ha den kulturelle verdsettingen av utdanning som hun har fått fra familien sin, og hvordan det har gitt henne tanker om videreutdanning. En annen informant forklarer også hvordan utdanning kan redde hele livet, som illustrerer hvor viktig utdanning er i hennes kultur. Selv om alle informantene har ulik kultur og bakgrunn, svarer alle informantene på ulik måte at skole og utdanning verdsettes høyt i deres kultur. Dette kan ses i lys av Wimmer (2008, s.986) sin andre strategi sammentrekning der de setter opp en grense mot det norske. Informantene beskriver hvordan de ser på skole i sin kultur og hvor høyt den verdsettes der, og med det trekker opp en grense mellom sin kultur og den norske kulturen, ved å vise at det er forskjeller mellom de to. På denne måten distanserer de seg fra den norske kulturen, og fremhever heller sin egen etnisitet og kultur som del av deres identitet. Denne strategien så vi også Synnes (2019, s.78) sine informanter ta i bruk, ved å trekke fram normer og verdier knyttet til deres kultur, som også forsterket en gruppeidentitet. Verdsettingen av utdanning ser vi også kommer fra foreldrene til minoritetsjentene. Den ene informanten forklarer:

“De (foreldre) tenker egentlig det samme (som hun), du har fått en sjanse, det er mange som vil komme til Norge og studere og alt, og du er jo her nå, du må ikke betale noe, du må jo jobbe hardt, du må få en bra jobb. De synes at det (utdanning) er veldig viktig, for eksempel mammaen min fikk ikke gå på skolen, så hun synes at jeg må jobbe på skolen og ja. Så de synes det er veldig viktig”.

Sitatet viser hvor viktig utdanning er for både henne og foreldrene hennes. Hun forklarer det som at hun har fått en sjanse her i Norge, og at hun må derfor jobbe hardt. Hun trekker også fram at moren ikke fikk gå på skolen, og derfor må hun jobbe hardt fordi moren ikke fikk sjansen til dette. En annen informant trekker fram det samme, hvor hun forklarer hvordan moren ser på utdanning som “nøkkelen til verden”.

Disse funnene kan sees i relasjon til Mastekaasa og Birkelund (2009, s.29) sin beskrivelse av innvandrerdriv, hvor foreldre med minoritetsbakgrunn oppmuntrer barna sine til å ta høyere utdanning for å skape et bedre liv for seg selv. For foreldrene, er også barnas skolegang en måte å gjenopprette deres tidligere status i hjemlandet på og oppleve en oppadstigende mobilitet, slik Leirvik (2010, s.174), Hermansen (2016, s.167-168) og Modood (2004, s.94) peker på. At jentene velger å opprettholde den kulturelle verdsetting av utdanning fra sine foreldres kultur, viser også at de har en høy grad av etnisk selvidentifisering, som er en av Friberg (2021, s.23) sine tre dimensjoner for identitet. De forklarer først deres syn på utdanning og deretter deres foreldre sitt, som viser hvor disse tankene har kommet fra. På bakgrunn av foreldrene og kulturen sin verdsetting av utdanning, danner de deres etniske selvidentifisering basert på den, og gjør det til sin egen identitet. Denne verdsettingen av utdanning står så høyt hos noen av informantene at de prioriterer den over andre ting.

#### 4.3.2 Skole framfor det sosiale

“For meg så har skole vært veldig viktig ikke fordi jeg skal ha det gøy, men jeg har alltid hatt et mål og alltid hatt motivasjon til å jobbe mot det målet og vært dedikert og prioritert skole framfor noe sosialt. Skole har alltid vært min førsteprioritet og jeg har alltid prøvd å få gode karakter, først og fremst for å komme inn på medisin”.

For fire av informantene har skole vært en hovedprioritet foran det sosiale, fritidsaktiviteter og jobb utenfor skolen. Sitatet ovenfor illustrerer hvor viktig skole er for en av informantene der hun forklarer hvordan skole alltid har vært hennes førsteprioritet. Hun har alltid hatt et mål om å komme inn på medisin og har fått motivasjon til å jobbe med skole på grunn av ønsket til å oppnå dette målet. Videre i intervjuet forklarer hun også hvordan hun har måttet “døgne”, altså være oppe hele natten, før en prøve for å oppnå gode resultater. For å utdype dette enda mer valgte vi å spørre om henne et tilleggsspørsmål om: “føler at hun må komme seg gjennom alt pensum før en prøve for å kunne slappe av?”, og da svarer hun at hun ofte

har “prioritert en prøve før søvn”. Intervjuet ble gjort i par, der den andre informantene svarer på spørsmålet at hun “ville aldri døgn før en prøve” men at hun “vil helst vært igjennom alt før hun stiller opp på en prøve”. Utsagnene til begge informantene viser at å gjøre det bra på prøver og å jobbe med skolearbeid, er en prioritet for dem. For å grave enda dypere inn i dette ønsket vi også å undersøke hvor mye tid informantene brukte på skolearbeid. En av jentene sier:

“Utenfor skolen så pleier jeg, jeg har sånn google calendar hvor jeg liker å ha to timer, eller en og en halv time til to timer hver dag der jeg studerer litt eller leser litt og gjør ting. Av og til så er det i fritimene her på skolen, av og til er det etter skolen”.

Her forteller informanten hvordan hun har en google kalender der hun setter av rundt to til en time til å jobbe med skole hver dag. Hun jobber også med skolearbeid både på skolen og etter skolen. Sitatet viser hvor mye tid og arbeid som blir satt av til å gjøre skolearbeid. I Ungdata (2022, s.14) sin kvantitative undersøkelse i Kristiansand kommune, fremgår det at flertallet av videregående elever bruker fra ingen tid til en time på skolearbeid per dag. Blant våre informanter svarer to av dem at de bruker rundt to til tre timer på skole, mens en forklarer at hun jobber tre til fire timer hjemme og på skolen. Resten av informantene svarer bare at de jobber mye med skole, men ikke antall timer. Materialet viser at minoritetsjentene bruker mye tid på skolearbeid, og at de skiller seg ut fra majoritetselevene her. Disse funnene samsvarer også med Bakken og Hygge (2018, s.8), som viser at minoritets elever bruker mer tid på skolearbeid enn deres etnisk norske medelever. En av informantene skilte seg ut fra resten, ved at hun ikke prioriterte skolearbeid i like stor grad som de andre.

“Jeg føler jeg minst prioriterer skole, jeg prioriterer mest de andre tingene jeg gjør, som (politikk), fordi jeg føler det er der jeg virkelig får utvikle meg og lærer noe, jeg føler ikke jeg lærer så mye på skolen som jeg faktisk trenger, men jeg jobber med det hvis jeg føler jeg må og når jeg må repetere og sånn”.

Informanten forklarer hvordan hun prioriterer skole minst framfor andre ting hun er engasjert i på fritiden. Dette fordi hun føler at hun ikke får like mye ut av skolen, som med det andre hun gjør. Likevel forklarer hun at hun jobber med skole når hun må, så hun legger fortsatt inn arbeid på skolen. Videre i intervjuet forklarer hun også at det går bra med karakterene hennes, og at hun har et ønske om å studere juss videre. Selv om informantene ikke prioriterer skole nå, viser hun fremdeles at hun har høye ambisjoner og mål for seg selv, som samsvarer med de andre informantene.

Vi kan derfor se at informantene våre både ser på utdanning som en plikt ved at det blir kulturelt verdsatt som viktig av dem og foreldrene, og at noen ser på det som et privilegium. Alle informantene har også et positivt syn på utdanning, hvor flere av dem prioriterer skole framfor andre ting. Alle jentene i utvalget har et ønske om å gjøre det bra på skolen, og et flertall uttrykker også at de gjør det bra på skolen i form av gode karakterer. Hvilke faktorer som spiller inn for at de gjør det bra, skal vi belyse enda nærmere i neste delkapittel.

## 4.4 Fire dimensjoner for å forklare utdanningsatferd

Da vi analyserte datamaterialet så vi hvor tydelige paralleller utsagnene til informantene våre hadde til Leirviks (2010) studie. Det har ført til at dette delkapitlet baserer seg på Leirvik (2010) sine fire dimensjoner som handler om takknemlighetspraksis, familiens status, normativ identitet og internalisering av normer. Disse dimensjonene kan være med på å forklare minoritetsjentenes utdanningsatferd og hvilke faktorer som skaper et ekstra driv hos dem.

### 4.4.1 Takknemlighet praksis

Takknemlighet overfor foreldrene er en viktig faktor som kan forklare hvorfor mange minoritetsungdom gjør det bra på skolen (Leirvik, 2010, s.32). Ved å ta høyere utdanning kan de unge symbolisere en form for takknemlighet overfor sine foreldre, og dermed gjøre dem stolte. En av informantene til Leirvik (2010, s.33) trekker fram hvordan foreldrene hans har jobbet hardt for ham og søsknene hans, og ved å ta utdanning, illustrerer det at de har vært flinke til å oppdra dem. Deres migrasjon til Norge og den harde jobbingen vil nå ikke være forgjeves, ved at barna deres opplever suksess i utdanningssystemet. Disse samme tankene finner vi hos fire av informantene våre. En av jentene sier:

“Pappa bodde jo i (hjemland) også flykta han så møtte han mamma i (annet land) så bodde de der, men så kom de hit til Norge. Og de kom jo hit for at barna skal ha en god utdanning så jeg vil jo på en måte ha en god utdanning sånn at de blir glade, det

var derfor de kom hit. Så jeg tenker jo at man må skaffe seg en god utdanning for alt de har gått igjennom”.

Sitatet samsvarer særlig med det tidligere presenterte utsagnet til informanten til Leirvik (2010, s.32), der informanten vår forteller at foreldrene flyttet til Norge for å gi henne og søsknene hennes en mulighet til å få god utdanning. Hun sier videre at ved å ta en god utdanning, så vil ikke foreldrenes flytting til Norge være forgjeves. Dette kan illustrere en takknemlighetspraksis mot foreldrene, der informanten ønsker å skaffe seg en god utdanning på grunn av alt foreldrene har gått gjennom. Informanten beskriver også det å ha en god utdanning som en måte å gjøre foreldre glade på, som også uttrykker positive tanker om utdanning. Tre andre informanter beskriver også det samme, at å gjøre det bra på skolen er en måte å gjøre foreldrene stolte på. En av informantene forklarer også dette som en motivasjon bak det å gjøre det bra.

“Mine (foreldre) har også vært motiverende og motivert meg [...] det har også vært en motivasjon å gjøre de stolte, og gjøre det de har fortalt meg, ikke bare fordi det, jeg har også veldig lyst til å oppnå og gå innenfor medisin”.

For informanten vil det å gå videre på medisinstudiet, være en måte å gjøre foreldrene stolte på. Foreldrene har også vært med på å motivere henne til å ta medisin, og hun forklarer det “å gjøre det de har fortalt”, som også viser en form for internalisering av normer (Leirvik, 2010, s.35). Vi kan se at for fire av de elleve informantene våre, er det å ta høyere utdanning og å gjøre det bra på skolen, en måte å vise foreldrene takknemlighet på. De resterende informantene drives mer av de andre dimensjonene til Leirvik (2010).

#### 4.4.2 Familiens status

En måte familien kan heve sin status og anseelse i deres nettverk på, er gjennom å ta utdanning. Siden et flertall av foreldrene til informantene selv har innvandret hit og kommer fra en bakgrunn med lav utdanning, blir dette i større grad gjort av barna deres. Dette er den andre dimensjonen til Leirvik (2010, s.30) der foreldrene sin status og anseelse gjenspeiles i barna sin suksess i utdanningssystemet. Et funn som er særlig interessant er at alle utenom tre informanter har fått høre fra foreldrene sine at de vil at de skal utdanne seg til å bli lege, eller andre prestisjefylte yrker som ingeniør og advokat. Funnet viser til at minoritetsforeldre i stor

grad verdsetter høyere utdanning til prestisjefulle yrker, som også samsvarer med Leirvik (2010, s.36) sine funn.

“Hvor jeg kommer fra, er du enten en advokat, ingeniør, doktor eller så er du en failure, det er bare, så jeg føler liksom du blir innstilt på at du må være disse tingene så utenfor det kan jeg ikke tenke meg noe annet”.

Som informanten forklarer, så har du enten en av disse tre yrkene, ellers så er du mislykket. Med dette i bakhodet blir man også innstilt på å utdanne seg innenfor en av disse yrkene. Moren til informanten har ingen utdanning fra hjemlandet, så for informanten er også dette en måte å drive med posisjonsflyt på, som en strategi for etnisk grensedragning (Wimmer, 2008, s.988). Gjennom å jobbe hardt og å gjøre det bra på skolen, kan hun endre sin posisjon i hierarkiet og oppnå oppadstigende sosial mobilitet. Å heve statusen kommer også fra de etniske nettverkene foreldrene er en del av.

“Moren min, hun forteller om hvor fint det hadde vært hvis jeg ville gå medisin da, studere medisin, så kunne jeg hjulpet familien og vennene hennes fordi det har vært en del med leger og sykehus og sånn som ikke har vært så greit for moren min og tantene mine og venninnene dems, så de er av og til, de velger å ikke gå på sykehus her, men drar heller til Filippinene fordi de får bedre behandling der enn de gjør her”.

Her forklarer informanten at ved å ta medisin kan det være en måte hun kan hjelpe familien sin og vennene til moren. Det viser til at i moren sitt nettverk anses det som høytstående å være lege, og at moren har et sterkt ønske for at hun skal studere medisin. En av informantene til Leirvik (2010, s.30), forklarer også hvordan å utdanne seg som lege gir respekt innenfor nettverket til faren. Selv om faren har et lavstatusyrke, endres hans posisjon når sønnen studerer til å bli lege. Mange av de samme tankene finner vi hos informanten vår, hvor hun forteller at moren og moren sine venner kan bruke henne som lege, noe som også gir moren respekt i nettverket sitt.

#### 4.4.3 Normativ identitet

Den tredje dimensjonen til Leirvik (2010, s.29) handler om at foreldrene danner en stå-på holdning hos barna, gjennom å trekke fram rollemodeller som deler lik etnisk bakgrunn som dem, og som har opplevd suksess. Ved å gjøre dette viser foreldrene at det er mulig å oppnå suksess til tross for deres etnisitet og bakgrunn, og danner en normativ identitet hos barna

sine. Denne dimensjonen er ikke like fremtredende hos våre informanter som hos Leirvik (2010, s.35) sine. Kun en av informantene trekker fram bestemoren som rollemodell.

“Begge de (bestemoren og moren) har vært veldig positive til at jeg kunne vært lege og sier jeg kunne vært lege da, og bestemora mi har vært sykepleier så hun sier sånn ‘du kunne gjort det studiet, du er flink på kjemi’ det er ingen negative holdninger til noen spesifikke fag, men du ser hvem som er likt best ja så sånn sett ja”.

Informanten forklarer hvordan bestemoren og moren alltid har vært positive til at hun kan bli lege, og at bestemoren selv har vært sykepleier. Bestemoren kan dermed fungere som en type normativ rollemodell for informanten, samtidig som hun uttrykker ønsker om at barnebarnet skal velge et helseyrke med høyere status. Moren formidler også de samme normene som bestemoren, men fungerer ikke på samme måte som en rollemodell, ved at hun ikke har erfaring i helseyrket. Ingen av de andre informantene beskriver den samme normative identiteten foreldrene danner, men tre av informantene våre trekker fram søsken som en motivasjon i deres skolearbeid.

“Ja, de (søsken) motiverer meg fordi de er jo ganske mye eldre [...] Han ene er ferdig med universitet og han andre er snart ferdig, så de har veldig sånne erfaringer da. Så de prøver å hjelpe meg fram”.

Søsknene til informanten er med på å motivere henne gjennom å dele egne erfaringer med høyere utdanning. På denne måten kan søsknene fungere som en rollemodell for informanten, ved at de selv har oppnådd å ta høyere utdanning, og ved å hjelpe henne. En informant hadde også søsken som gikk på universitetet, og de hjalp henne ved å spørre hvordan det gikk på skolen og motiverte hun til å jobbe med skole. Ved å søke råd og motivasjon hos sine eldre søsken, fremstår de som rollemodeller for jentene og danner en “stå-på” vilje hos dem. For en av informantene fungerte også broren som en rollemodell, men på en litt annen måte.

“Han motiverer meg veldig mye til å fullføre, han sier han angret på at han valgte jobb fremfor videregående, og han sier alltid sånn hvor viktig det er, når jeg studerer”.

Broren til informanten har selv ikke fullført videregående, som han sier han angret på. Ved å bruke egen erfaring er han med på å motivere henne til å ikke gjøre samme feilen som han har gjort. Han motiverer henne ved å si hvor viktig utdanning er, og virker som en rollemodell ved å vise hva hun ikke skal gjøre. Seks av de andre informantene har også yngre

søsken der de selv fungerer som rollemodeller. De hjelper dem med skolearbeid og viser at det er mulig å gjøre det bra på skolen, uansett hvilke forutsetninger de har.

#### 4.4.4 Internalisering av normer

“De har aldri sagt sånn hva jeg bør bli, bare da jeg gikk i 5.klasse så sa de jeg må bli lege, men det sier jo alle foreldre”.

Denne informanten forteller at “alle foreldre” sier til barna sine at de skal bli leger, som viser en tanke om at dette er noe alle blir fortalt. Som tidligere nevnt, har alle informantene utenom tre hørt at de skal utdanne seg til prestisjefulle yrker, som viser hvor høyt disse yrkene blir verdsatt i de ulike kulturene. Leirvik (2010, s.35) peker på at for foreldrene deres, kan barna sin utdanning innenfor et prestisjefyllt yrke symbolisere en form for deres vellykkethet som foreldre og deres oppdragelse. Dette kan være gjennomgående for alle foreldre, men utenlandske foreldre skiller seg spesielt ut her. Fem av våre informanter har ønsker og planer om å studere medisin, og to av informantene har også hatt tidligere hatt ønsker om å studere medisin, men på grunn av dårlige mattekarakterer er ikke dette lenger en mulighet. Informantene våre viser at tankene om å ta utdanning, innenfor et prestisjefyllt yrke som medisin, har blitt internalisert av et flertall av informantene, som samsvarer med Leirvik (2010, s.36) og Modood (2004, s.94) sine funn. En av informantene forteller om sin motivasjon til å studere medisin:

“For meg så har det vært familien i begynnelsen, jeg vil ikke si press, men de har alltid motivert meg til å oppnå det høyeste, og de har alltid sagt at jeg hadde passa det (å bli lege) og [...] etter hvert kunne jeg ikke se meg selv drive med noe annet yrke enn medisin, jeg kunne ikke. Da ble det også mitt ønske og min drøm også”.

Som informanten forklarer, så har familien alltid sagt at hun passer til å være lege, som førte til at det senere har blitt hennes ønske og drøm. Det kan indikere en internalisering fra familiens ønsker til hennes egne. Hun forklarer at det ikke har vært press, men mer som en motivasjon for henne. To andre informanter har også hørt dette fra de var små, og har derfor internalisert et ønske om å studere medisin. Dette kan belyses enda mer gjennom en annen informant.



“Mine foreldre har alltid motivert meg til å gjøre det bra på skolen og ja sagt at jeg kanskje hadde passet som lege, det vil jeg ikke si er press fordi jeg har søsken, både eldre og yngre, og ingen av dem blitt fortalt at du passer til lege eller du burde [...] for de som kjenner barna best er foreldre og det er ofte foreldre vet hva ambisjonene til barna er, så jeg vil ikke si det er en gjenganger at alle skal bli lege, men at kanskje foreldrene vet hvilke egenskaper og ferdigheter du har og hva du klarer å nå. Og for meg har jeg følt at det har vært motiverende for meg. Jeg har noen hjemme som motiverer og setter pris på at jeg gjør det bra og at det er noe jeg selv liker”.

Sitatene ovenfor viser hvordan foreldrene har både motivert og oppfordret informanten til å studere medisin. Informanten forklarer hvordan foreldrene har sagt at hun passer til å være lege, men at dette ikke er noe foreldrene sier til de andre søsknene hennes. Hun forklarer dette med at foreldrene vet hvilke ambisjoner og ferdigheter de ulike barna har og hva de er i stand til å oppnå. For henne var ikke denne oppfordringen om å bli lege et press, men heller en anerkjennelse av hennes ferdigheter og hva hun kan oppnå. Dette er en motsetning til informantens som uttrykket at alle foreldre forteller barna sine at de skal bli leger. Faren til informanten er også utdannet lege, og ved å velge det samme yrket er det også en måte å opprettholde familiens status og ha et middelklassedriv som Kindt (2017) peker på. En annen informant har også blitt fortalt hvor flink hun er og at hun kunne bli lege, og etter å ha hørt det “om og om igjen”, har hun selv internalisert de samme tankene. Dette er også gjentagende hos en tredje informant, som forteller at moren så potensialet hennes og ville at hun skulle utdanne seg innenfor et prestisjefyllt yrke, og at hun derfor lente mot medisin.

Vi ser at foreldrene har gjennom oppmuntring og forventninger til å utdanne seg innenfor prestisjefylte yrker, internalisert de samme tankene hos sine barn, som igjen har gjort det til sine egne mål. Dette samsvarer også med forskningen til Modood (2004, s.94). Modood (2004, s.95) presiserer også at for at barna skal innfri foreldrene sine ønsker, må det forekomme en type press kombinert med autonomi. Alle informantene våre, utenom en, forklarer at de ikke har opplevd noe direkte press i hva de skal velge, men at foreldrene har hatt forventninger til dem om hva de skal studere og oppnå. Informanten som har opplevd press beskriver det som “jeg følte litt press da jeg var litt yngre, men nå er det mer, nå er det mer sånn fordi jeg vil, men det var litt press ja”. Hun gikk tidligere en annen linje, men har etter ønske av moren byttet til studiespesialiserende linje, på grunn av muligheten til å ta realfag. At foreldrene påvirker utdanningsvalget til minoritetslever, ser vi også gjennom en av informantene til Leirvik (2010, s.36), som ønsket å bli arkitekt, men som byttet til medisin fordi foreldrene hans mente det var et mer stabilt yrke. Valget viser at han hadde internalisert

foreldrene sine syn og ønsker, og valgt på bakgrunn av dette, noe som informantene vår også gjorde da hun byttet linje. Vi ser at de fire dimensjonene til Leirvik (2010) kan være med på å forklare utdanningsatferden til informantene våre, og hva som gir de et ekstra driv i deres skolearbeid. Selvsagt er det også andre faktorer som spiller inn her, men vi så Leirvik (2010) sine dimensjoner som særlig gjeldende for å belyse minoritetsjentenes utdanningsatferd.

## 5.0 Avsluttende drøfting og konklusjon

I denne oppgaven har vi undersøkt minoritetsjenters erfaringer i skolen og hvordan de forhandler identitet og etniske grenser. Vi har innhentet datamateriale basert på 11 kvalitative intervjuer med et utvalg minoritetsjenter på studiespesialiserende linjer i Kristiansand kommune. Ved å høre om jentenes erfaringer om deres trivsel i skolen, erfaringer med rasisme, hvilke ambisjoner de har og familien og kulturen deres sin involvering i dette, har vi funnet ut at jentene også forhandler identitet og etniske grenser. Vi har derfor valgt i denne avsluttende drøfting å sammenstille våre funn og knytte disse mer konkret til problemstillingen. Vi vil først se på første del av problemstillingen om hvordan minoritetsjenter erfarer skolen, ved å se på trivsel og betydningen av, og synet på, utdanning. Deretter vil vi drøfte hvordan jentene forhandler identitet og etniske grenser gjennom disse erfaringene. Til slutt vil vi oppsummere funnene våre i en konklusjonsdel, hvor vi skal besvare problemstillingen og gi et kort utblikk, med forslag til videre forskning.

### 5.1 Erfaringer med skolen

#### 5.1.1 Trivsel og utfordringer

Alle minoritetsjentene forteller at de trives godt i skolen, men skoletrivselen knyttes i stor grad til å trives med skolens faglige innhold. Når det gjelder sosial trivsel, har informantene opplevelser med rasisme og diskriminering. De har kjent på utrygghet og utsatthet i møte med skolen. En viktig faktor for sosial trivsel, er å være i et flerkulturelt klasserom. Flertallet av informantene går i klasser som er svært flerkulturelle, og dette gjør at de føler seg mer trygge og komfortable. For de resterende informantene, som går i klasser med lite kulturelt mangfold, beskriver de at de savner å ha flere minoritetsungdommer i klassen. Dette funnet samsvarer også med forskning som viser at minoritets elever føler på trygghet og tilhørighet i klasserom som er flerkulturelle (Mathisen, 2020; Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020). Over halvparten av informantene snakker om hvordan det å ha en minoritetsbakgrunn, gir dem muligheten til å ha et utvidet perspektiv som gir dem større

forståelse for andre kulturer og minoriteter. Dette ser de på som en fordel i skolen. Informantene uttrykker også at de føler større tilhørighet til hverandre som “utlendinger” fordi de kan forstå hverandre bedre, noe som også sammenfaller med Mathisen (2020) sine funn. Når informantene forteller at de trives best med andre minoriteter, og derfor helst er med hverandre, beskriver de også at det er en slags todeling i skolen hvor de “norske” elevene går sammen og de “utenlandske” går sammen. Dette kan forstås på bakgrunn av rasialiseringsprosesser, hvor disse to rasialiserte kategoriene internaliseres, forsterkes og reproduseres i skolen. Det kan igjen forsterke skillet mellom “oss” og “dem” i skolen når det kommer til minoritets- og majoritetslever.

En utfordring for flere av jentene i utvalget, spesielt de med mørk hudfarge, er erfaringer med rasisme. Deres erfaringer beskrives hovedsakelig fra situasjoner i skolen, som forskning viser at er den arenaen hvor ungdommer har flest erfaringer med rasisme (Antirasistisk senter, 2017; Mathisen & Dogani, 2020; UNICEF, 2022). Fire av informantene forteller om flere rasistiske opplevelser i skolen hvor de har blitt angrepet fysisk og psykisk, basert på sin hudfarge og etnisitet. Det er svært fremtredende i materialet at informantene med mørkere hudfarge, er mer utsatt for rasisme enn informantene med lysere hudfarge, noe som også sammenfaller med forskning på dette feltet (Midtbøen & Quillian, 2021; Leirvik et al, 2021). Dette bekreftes også av de informantene som sier de ikke har opplevd noe rasisme, som forstår dette på bakgrunn av sin lyse hudfarge og at de dermed ikke er like utsatt. Likevel kjenner alle informantene noen som har opplevd rasisme, og det viser at rasisme er et reelt problem i skolen.

Til tross for dette, er det slik at informantene uttrykker seg med forsiktighet og usikkerhet når de skal fortelle om rasismen de har opplevd. Noen av informantene nedtoner betydningen av rasistiske opplevelser, og det kan forstås på bakgrunn av at de ikke ønsker å stemples som “de andre” og dermed forsøker å passe inn. Flere av informantene er også usikre på om deres opplevelser kan kalles for rasisme, og måten de snakker om rasisme på indikerer at rasismen må være hypertydelig for at de skal karakterisere det som rasisme. Dette viser hvordan rasisme er et vanskelig tema å snakke om, men også hvordan rasisme er vanskelig å definere og derfor bør tematiseres. Flere av informantene forteller også om mer subtile og indirekte former for rasisme, hvor man opplever hendelser som på en eller annen måte oppleves nedverdiggende og fornærmende, det vi kaller for mikroaggresjoner (Sue et al., 2007, s.273). Dette innebærer situasjoner som å bli mistenkeliggjort på butikken, bli satt på vent på jobb

fordi det ikke er behov mens andre blir tilkalt for å jobbe, eller ikke å få lov til å jobbe fordi man har en viss hårfrisyre. I tillegg forteller flere av informantene at å få spørsmålet “hvor er du egentlig fra?” oppleves som fornærmende og sårende, fordi de blir antatt for å ikke tilhøre det “norske”. Selv om disse hendelsene ikke inneholder direkte rasistiske utsagn eller handlinger, oppleves de som nedverdiggende for informantene. Det kan forstås på bakgrunn av at informantene tolker hendelsene gjennom sin erfaringsverden, som er preget av tidligere rasistiske opplevelser, slik Sue et al. (2007, s.279) også beskriver som et dilemma rundt mikroagresjoner.

### 5.1.2 Ambisjoner, utdanningsatferd og familiens involvering

Et gjennomgående funn i intervjuene er at alle minoritetsjentene gjør det bra på skolen og har høye ambisjoner for seg selv til å oppnå gode karakterer og å ta høyere utdanning. Dette stemmer godt overens med begrepet innvandrerdriv, som forklarer hvordan minoritets elever presterer godt i skolen til tross for lav sosioøkonomisk bakgrunn (Mastekaasa & Birkelund, 2009; Hermansen, 2016). Jentene har høye ambisjoner og mål for seg selv, noe vi mener kommer fra en kulturell verdsetting av utdanning som de har internalisert, men også fordi flere ser det som et privilegium å ha muligheten til å ta utdanning i Norge. Et flertall av jentene prioriterer skole fremfor andre ting som søvn, å være sosial og fritidsaktiviteter, som viser hvor høyt de verdsetter utdanning.

For å beskrive minoritetsjentenes utdanningsatferd var det også relevant å se på Leirvik (2010) sine fire dimensjoner, som handler om takknemlighetspraksis, familiens status, normativ identitet og internalisering av normer. Å gjøre det bra på skolen er en måte informantene kan vise takknemlighet til sine foreldre på, ved å gjøre dem stolte, og vise at deres innvandring til Norge ikke var forgjeves (Leirvik, 2010, s.32). Alle utenom tre informanter har hørt at de burde utdanne seg innenfor et prestisjefylt yrke, og særlig det å bli lege var fremtredende i materialet. Dette kan ses i sammenheng med at slike prestisjefulle yrker kan heve familiens status og anseelse i deres nettverk (Leirvik, 2010, s.30). Søsknene til tre av informantene bidro også som rollemodeller ved å selv ha tatt høyere utdanning og hjalp jentene ved å motivere dem og dele sine erfaringer. For resten av jentene, fungerer de mer selv som rollemodeller for deres yngre søsken ved å gjøre det bra på skolen og ved å hjelpe

søsknene med skolearbeid. Den siste dimensjonen om internalisering av normer var særlig gjeldende for informantene. Fem av dem har et ønske om å studere medisin og har internalisert disse ønskene fra foreldrene, ved å ha hørt at de burde bli lege siden de var små (Leirvik, 2010, s.35). To av de resterende informantene har hatt ønsker om å studere medisin, men forklarer at de ikke har gode nok mattekunnskaper til å komme inn på studiet, noe som viser at de har internalisert foreldrene sine ønsker, men ikke har muligheten til å innfri ønskene. De ulike dimensjonene til Leirvik (2010) har derfor vært svært sammenfallende og egnet til å forklare og kontekstualisere minoritetsjentenes utdanningsatferd.

## 5.2 Forhandling om identitet

Gjennom skoleerfaringene til minoritetsjentene ser vi også at jentene møter på flere utfordringer når det kommer til deres opplevde identitet. Jentene forhandler om identitet på ulike måter. Informantene har alle identiteter knyttet til sin etnisitet, kultur eller bakgrunn, men også en nasjonal identitet som norske, og disse identitetene blir utfordret og forsterket gjennom ulike erfaringer. Når jentene snakker om å trives best med andre “utlendinger”, fremhever de sin etniske selvidentitet som en sentral faktor for hvorfor de trives best sammen og hvorfor de føler de kan relatere seg enklere til hverandre nettopp fordi alle har en annen etnisk bakgrunn enn “bare” den norske (Friberg, 2021, s.27). Her blir deres etniske identitet fremhevet som en forutsetning for tilhørighet og forståelse seg imellom, og de både forsterker og utvider deres etniske selvidentitet gjennom dannelsen av en gruppeidentitet som “utlendinger”. Samtidig ser vi også at når det kommer til deres utdanningssyn og ambisjoner, så trekker jentene frem sin etniske minoritetsbakgrunn som særlig betydningsfull. Her nedtones den nasjonale selvidentiteten deres til fordel for deres etniske identitet, fordi mange av informantene mener at utdanning verdsettes høyere i deres kultur enn i den norske. Dette har vi også pekt på at kan være med på å forklare hvor deres høye ambisjoner har kommet fra.

For informantene med krysskulturell bakgrunn utfordres særlig deres etniske selvidentitet. De opplever å stå mellom to ulike etnisiteter, enten det er norsk og en annen etnisitet, eller om det er to ikke-norske etnisiteter. Som en av informantene beskriver, så er det vanskelig å være “halvt” og å finne seg “riktig” identitet, fordi du ikke passer inn 100% i hverken den ene eller

den andre kulturen. Informantene med krysskulturell bakgrunn erfarer derfor at deres etniske selvidentitet utfordres og blir uklar, hvor de ikke vet om de er det ene eller det andre. For en av disse informantene, som har en norskfødt forelder, forteller hun at hun ikke blir akseptert som norsk fordi hun har en mørkere hudfarge enn majoriteten. Dette viser hvordan informantens identitet utfordres i møte med majoriteten, fordi hennes etniske og nasjonale selvidentitet som norsk ikke samsvarer med den identiteten hun blir tilskrevet av andre (Friberg, 2021, s.23).

Å bli tilskrevet en annen identitet opplever flere av informantene som også har en mørkere hudfarge, og som skiller seg ut mer fra majoriteten når det kommer til fenotype. Disse informantene forteller at de ofte antas for ikke å være norske, gjennom å bli snakket engelsk til eller å få spørsmål om hvor de egentlig kommer fra, for så ikke å bli akseptert når man svarer at man er norsk. Informantene beskriver hvordan det er en motsetning i deres syn på egen nasjonal selvidentitet, og den tilskrevne identiteten de får. For flere av informantene er dette en sårende opplevelse hvor de føler at de blir plassert utenfor det norske, og ekskluderes fordi de har en mørkere hudfarge. De opplever at norskhet er en kategori som er sterkt knyttet til hvithet og at de dermed ikke uten videre får innpass i denne kategorien, men heller antas for å være noe "annet". Dette viser også hvordan rasialiseringprosesser i samfunnet gjør at hvithet og norskhet blir en naturlig kobling, mens det å ha en mørkere hud automatisk indikerer en annerledeshet som gjør at man plasseres utenfor det "norske". Spørsmål om hvor informantene egentlig kommer fra, forsterker denne rasialiseringen og antagelsen om deres etniske identitet (Eriksen, 2021, s.106). Disse opplevelsene viser også majoritetens makt til å definere og skille mellom hvem som betraktes som utenfor majoriteten og hvem som uten videre inkluderes i den. Dette reproduseres videre i hverdagspraksis, i møte mellom minoriteter og majoriteten (Rogstad & Midtbøen, 2010, s.37).

Erdal og Strømsø (2016) sin undersøkelse viser hvordan videregående elever mener at det å "føle seg norsk" er avgjørende for norskhet, men at dette ikke er tilstrekkelig dersom ikke også andre folk anerkjenner deg som norsk. Å føle seg norsk er derfor ikke alltid nok, spesielt blant synlige minoriteter som må forsvare eller begrunne sin tilhørighet til det norske, på grunn av sin hudfarge (Erdal, 2022, s.198). Informantene prøver å yte motstand når de tilskrives en identitet som "den andre", ved å presisere at de er fra Norge eller er norske og å svare på norsk når noen snakker engelsk til dem. Den manglende aksepten for sin nasjonale selvidentitet kan også forklare hvorfor minoritetsjentene trives best med andre

minoritetsjenter, fordi slik Mathisen (2020) argumenterer for, så velger minoritets elever å søke bekreftelse på egne identitetsuttrykk hos hverandre når de ikke kan måle seg opp mot idealet om norskhet. På denne måten vedvarer og reproduseres også kategorier som “utlending” og “norsk” i skolen.

Erfaringene deres viser at jentene på en side føler en tilhørighet til det norske, og vil identifiseres som norske, med at dette utfordres av blant annet rasialiseringsprosesser som fører til at hvithet og norskhet er en eksklusiv kobling. Det gjør at informantene med mørk hudfarge møter hindringer når det kommer til å bli akseptert som norske (Friberg, 2021, s.37). For informantene med krysskulturell bakgrunn blir også deres identitet utfordret fordi de ikke vet hvilken etnisk identitet som er mest “riktig” for dem, og dette utfordres gjennom spørsmål og antagelser som gjør at de må identifisere seg mer eksklusivt utad. Til tross for at jentene identifiserer seg som norske og ønsker å bli akseptert som norske av majoriteten, har de også en sterk etnisk selvidentitet når det kommer til deres gruppeidentitet som “utlendinger”, og deres utdanningssyn- og atferd. Dette kan forstås på bakgrunn av Friberg (2021, s.38-39) sitt funn om at etniske identiteter opprettholdes uavhengig av utviklingen av en nasjonal identitet, og underbygger ideen om bindestreksidentiteter. Informantene står derfor overfor flere utfordringer når det kommer til å konstruere sin identitet, og må på flere måter forhandle om dette. De står i midten av et samfunn som presser og utfordrer deres identitet på flere måter, samtidig som de selv prøver å finne ut av hvem de er, og informantenes fortellinger viser den skvisen de står imellom. De prøver å balansere og navigere seg mellom sin etniske, nasjonale og tilskrevne identitet, samtidig som de blir presset i ulike retninger av både familiens forventninger og deres egne ambisjoner om å gjøre det bra i skolen, men også gjennom å bli utsatt for diskriminering og rasisme, og mangel på aksept når det kommer til sin norskhet.

### 5.3 Forhandling om etniske grenser

Intervjuene viser også at informantene forhandler om etniske grenser og bruker flere strategier for etnisk grensedragning. Først og fremst bruker de utvidelse som strategi på flere måter (Wimmer, 2008, s.986). Dette ser vi gjennom hvordan jentene blant annet bruker betegnelsen “utlendinger” når de snakker om å trives i et flerkulturelt klasserom. Her utvider



de perspektivet til å ikke bare handle om egen etnisk tilhørighet, men å være utlending. I stedetfor å gruppere seg basert på deres individuelle etniske tilhørighet, velger de heller å utvide de etniske grensene til å ha en mer vid kategori som “utlendinger”, og dermed skape en ny og mer inkluderende etnisk identitet som fungerer samlende for alle de ulike etnisitetene. Samtidig kan også kategorien “utlending” ses på som en tilskrevet kategori som jentene på mange måter “presses” inn i. Å definere seg som “utlending” og å være sammen med andre i den gruppen, pekes også på som trygt fordi det gir mer beskyttelse mot rasisme. På denne måten kan vi si at denne etniske grensen også er en type sammentrekning hvor majoritetskulturen bidrar til å skille mellom “oss” og “dem” samtidig som gruppeidentiteten som “utlendinger” forsterkes ved at de trekker opp en grense mellom seg og de “norske” (Wimmer, 2008, s.987). Informantene benytter også utvidelse som strategi i møte med spørsmål som utfordrer deres nasjonale selvidentitet. Når de flere ganger får spørsmål om hvor de egentlig kommer fra, eller blir snakket engelsk til, fordi de blir antatt for ikke å være norske på grunn av sin hudfarge, svarer informantene på norsk og uttrykker gjentatte ganger at de kommer fra Norge eller er norske. På denne måten forsøker de å utvide grensene for å være “norsk” til å bli en mer inkluderende kategori som ser forbi hudfarge og fenotype, og dermed skape nye og mer inkluderende nasjonale identiteter. Her prøver de å forhandle om grensene til norskhet, og utfordrer ideen om at hvithet er en underliggende dimensjon ved norskhet (Gullestad, 2002a).

Videre bruker informantene strategien sammentrekning, som er en mer ekskluderende strategi (Wimmer, 2008, s.987). Når informantene snakker om at det å ha minoritetsbakgrunn gir dem et utvidet perspektiv på verden, ser vi hvordan de distanserer seg fra det norske og fremhever verdier fra deres etniske identitet og kultur. Dette er også en strategi de bruker når de forklarer sine høye ambisjoner i skolen, ved å sammenligne sin kultur mot den norske kulturen. Den ene informanten mener at i hennes kultur er utdanning mye viktigere enn i den norske og en annen mener at om hun hadde hatt norske foreldre hadde hun ikke hatt samme tanker om å ta medisin. Ved å gjøre dette distanserer informantene seg fra den norske kulturen sitt syn på utdanning og trekker opp en grense mellom sin kultur og den norske. Her fremhever de sin kultur, sitt syn på utdanning og danner deres identitet basert på dette. At flere av informantene har høye ambisjoner har også sammenheng med strategien posisjonsflyt, hvor de har et ønske om å endre sin posisjon i det hierarkiske systemet (Wimmer, 2008, s.988). Alle utenom to informanter kommer fra arbeiderklassefamilier som

har lav utdanning, og en måte å endre deres posisjon på, er ved å ta høyere utdanning og oppnå en oppadstigende sosial mobilitet.

Informantene bruker også utvisking som strategi for etnisk grensedragning (Wimmer, 2008, s.989). Dette er spesielt tydelig når jentene tydeliggjør at de er norske når de får spørsmål om hvor de kommer fra, og dermed visker ut sine etniske grenser. I tillegg viser flere av informantene at de forsøker å nedtone betydningen av rasistiske kommentarer. Dette kan muligens sees på som en utvisking, der informantene prøver å nedtone ord som har blitt sagt og andres kategorisering av dem som “de andre” fordi de ønsker å oppfatte seg selv som en del av det norske. Det blir derfor ekstra ubehagelig å si at du blir utsatt for rasisme, siden det tydeliggjør din plassering utenfor, som “de andre”. En strategi i møte med rasisme kan derfor være å nedtone rasisme for å ikke føle seg så annerledes.

Vi kan derfor se at informantene bruker strategiene utvidelse, utvisking, sammentrekning og posisjonsflyt når de forhandler om etniske grenser. Dette samsvarer til en viss grad med Synnes (2019) sine funn. Informantene i hans studie benyttet seg hovedsakelig av tre av de samme strategiene. På lik linje som informantene våre, benytter de seg av strategien utvidelse, for å danne mer inkluderende etniske identiteter. Informantene til Synnes (2019, s.78) visket ut etnisitet ved å legge vekt på religionen sin, som muslimer og kristne. Våre informanter forsøkte imidlertid å viske ut etniske grenser på, ved å tydeliggjøre sin norskhet ved spørsmål om hvor de kommer fra og også ved å nedtone betydningen av rasistiske opplevelser for å passe inn. Den siste strategien, sammentrekning, benytter de muslimske informantene til Synnes (2019, s.78) på lik måte som våre, ved å knytte sin identitet opp mot sin kultur, og dermed trekke en grense mellom seg og det norske.

## 5.4 Konklusjon

Vi startet denne oppgaven med et ønske om å finne ut av hvordan et utvalg minoritetsjenter erfarer skolen, for å øke kvalitativ kunnskap på dette feltet. Vi tok derfor utgangspunkt i denne problemstillingen:

## **Hvilke erfaringer har et utvalg minoritetsjenter med videregående skole, og hvordan forhandler de identitet og etniske grenser?**

Våre funn viser at minoritetsjentene trives godt på skolen rent faglig. Skole betyr mye for dem og de legger mye tid og innsats i skolearbeid. På den ene siden opplever de det som positivt å ha minoritetsbakgrunn fordi det gir dem et vidt perspektiv på verden og mulighet til å forstå seg bedre på andre kulturer og minoriteter. Den sosiale trivselen henger i stor grad sammen med det å være i et flerkulturelt klasserom med flere elever som har minoritetsbakgrunn. Det er i det flerkulturelle klasserommet at informantene kjenner tilhørighet og trygghet. Faglig er de veldig ambisiøse og verdsetter utdanning høyt. Dette begrunnes i en kulturell verdsetting av utdanning som de har internalisert til sine egne mål og drømmer. At de gjør det bra på skolen samsvarer også med tidligere forskning som viser at minoritetsjenter har høye ambisjoner i skolen og har et ekstra driv til å ta høyere utdanning, noe vi har diskutert i lys av forskning på innvandrerdriv og etnisk kapital (Modood, 2004; Bakken & Hygge, 2018; Mastekaasa & Birkelund, 2009; Hermansen, 2016). Deres utdanningsatferd kan også forklares gjennom de fire dimensjonene til Leirvik (2010), hvor de drives av takknemlighetspraksis, familiens status, normativ identitet og internalisering av normer. Selv om jentene gjør det bra på skolen, opplever de også utfordringer knyttet til det å finne ut hvem de er, og det å vokse opp mellom ulike kulturer. Informantenes syn på utdanning knyttes opp mot deres etniske selvidentitet og markerer en grense mot “det norske”. De uttrykker at i deres kulturer verdsetter utdanning i større grad enn den norske, og at deres ambisjoner og mål med utdanning er drevet ut av verdier som kommer fra deres og foreldrenes kultur. Dette har vi pekt på at kan være en form for sammentrekning av etniske grenser (Wimmer, 2008, s.987). Samtidig prøver også informantene å utfordre og utvide grensene for norskhet ved å identifisere seg som norske og forhandle om sin norske identitet når de blir møtt med tvil rundt denne, og i noen tilfeller også viske ut sine etniske grenser for å bli akseptert som “norske”.

Intervjuene våre beskriver en identitetssøken som er preget av mye forvirring og forhandling rundt hva informantene identifiserer seg som, deriblant om de er “norske” eller ikke. Flere av informantene opplever at deres nasjonale identitet utfordres i møte med representanter fra majoritetskulturen, særlig når de ikke blir ansett eller akseptert som norske på grunn av sin mørke hudfarge eller andre fenotypiske trekk. Videre har vi sett at informantene med en mørkere hudfarge opplever rasisme i mye større omfang, enn informantene som har en lysere

hudfarge. Vi har pekt på at det er en sammenheng mellom hudfarge og utsatthet for rasisme. Rasismen de beskriver foregår primært i skolen, men også andre arenaer, som i arbeidslivet. Erfaringene preges av både direkte rasistiske utsagn og angrep, men også mer subtile former for rasisme, i form av mikroaggresjoner knyttet til deres etnisitet og kultur. Informantene er også usikre på hva som er rasisme og forsøker også å nedtone episoder hvor de har erfart dette.

Deres etniske selvidentitet både forsterkes og utvides når de er med hverandre, i gruppen som de kaller for “utlendinger”. Gjennom å definere seg som “utlending” utvides de etniske grensene samtidig som de innad i gruppen “utlendinger” diskuterer og bevisstgjøres på egne fenotypiske trekk og grad av utsatthet. Denne gruppen beskytter også hverandre og støtter hverandre når noen opplever rasisme og kan på denne måten ses på som “et trygt rom” i skolen. På den andre siden er “utlending” en kategori informantene tilskrives av representanter fra majoritetskulturen, og en kategori som gjør dem utsatt for rasisme og diskriminering.

Det teoretiske rammeverket har gitt oss mulighet til å belyse disse komplekse identitetsforhandlingene fra ulike standpunkt. Gjennom å anvende perspektiver på majoritetens som premissleverandør (Rugkåsa, 2018) og teorier om rasisme og rasialiseringsprosesser (Eriksen, 2021; Mathisen, 2020; Sue et al., 2007) har vi belyst utfordringene informantene møter i skolen både på aktør og systemnivå. Videre har også forskningen på innvandrerdriv og etnisk kapital (Modood, 2004; Bakken & Hygge, 2018; Mastekaasa & Birkelund, 2009; Hermansen, 2016) pekt på hvordan informantenes minoritetsbakgrunn oppleves som en styrke og ressurs i skolen. Til slutt har perspektiver på etnisk gresedragning (Wimmer, 2008) og identitetsdannelse (Friberg, 2021) bidratt til å belyse hvordan informantene forhandler identitet og “norskhet” i det komplekse spennet mellom etnisk selvidentitet og den tilskrevne identiteten som “utlending”.

#### 5.4.1 Utblikk og videre forskning

Som kommende samfunnsfaglærere vil vi også reflektere over hvilke implikasjoner funnene våre kan ha for lærere i skolen, og vi tillater oss å være litt normative her. For det første viser

studien at flere av informantene utsettes for rasisme i skolen. Rasismen må også fremstå som svært tydelig og alvorlig for å falle innenfor denne definisjonen. Informantene er usikre på hva som kan kalles rasisme og kjenner seg utsatt i majoritetskulturelle rom. Denne utsattheten er noe det trengs bevisstgjøring om, og vi ser også behov for et mer omfattende arbeid mot rasisme og rasialiserte strukturer i skolen. Videre vil vi understreke viktigheten av å skape trygghet for elever med minoritetsbakgrunn, særlig i klasser med lite mangfold. I tillegg viser studien vår at lærere må være bevisst på språket de møter minoritets elever med og hvordan man snakker om identitet og etnisitet. Det kan gjøres gjennom å tilrettelegge for og gi mulighet for at alle elever kan utvikle en identitet hvor de kan kjenne seg som norske, samtidig som de får bevare sin minoritetsbakgrunn for å forebygge utenforskap. Selv om våre intervjuer er gjort i Kristiansandsområdet, mener vi at våre funn kan være gjenkjennbare også for andre minoritetsjenter i landet. Dette fordi funn fra vår studie kontekstualiseres gjennom annen forskning. Etter dette arbeidet ser vi også behov og mulighet for forskning på flere temaer. Dette gjelder særlig betydningen av religion, kjønn og sosiale medier for minoritetsjenter i skolen, som er temaer vi har berørt i noen av intervjuene, men som hadde vært interessant å forske nærmere på.

## 6.0 Litteraturliste

Andersson, M. (2022). *Rasisme: en innføring*. Fagbokforlaget.

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

Bakken, A. & Hyggen, C. (2018). *Trivsel og utdanningsdriv blant minoritets elever i videregående: hvordan forstå karakterforskjeller mellom elever med ulik innvandrerbakgrunn?* (NOVA Rapport 1/18). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. <https://www.imdi.no/contentassets/f156353133e04c75a5d4eb7d95787011/nova-rapport-1-18-trivsel-og-utdanningsdriv-blant-minoritets elever-i-videregaende.pdf>

Bangstad, S. & Døving, C. A. (2015). *Hva er rasisme*. Universitetsforlaget.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. I Richardson, J (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s.241-258). Greenwood Press.

Bufdir. (2021, 16.november). *Begreper og kunnskapsgrunnlag*. [https://www2.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Etnisitet/begreper\\_og\\_kunnskapsgrunnlag/](https://www2.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Etnisitet/begreper_og_kunnskapsgrunnlag/)

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal Akademisk.

Døving, C. A. (2022). Innledning. I C. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s.13-24). Universitetsforlaget.

Erdal, M. B. & Strømsø, M. (2016) Norskhet i flertall [Plural Norwegianness], *PRIO Policy Brief, 14*. PRIO. ISBN: 978-82-7288-707-9.

Erdal, M. B. (2022). 'Kan man se norsk ut?' Om norskhet som en referanse for rasisme. I C. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s.188-203). Universitetsforlaget.

Eriksen, G. K. (2021). Mot utvidede forståelser av rasialisering og rasisme i skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7, 104-116. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2445>

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal.

Friberg, J. H. (2021). Who wants to be Norwegian – who gets to be Norwegian? Identificational assimilation and non-recognition among immigrant origin youth in Norway, *Ethnic and Racial Studies*, 44 (16), 21-43. <https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1857813>

Gressgård, R. (2014). Å stange hodet i veggen: Mikroagresjon i akademia. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 31(1), 17-29. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2014-01-03>

Gressgård, R. & Harlap, Y. (2015). Spenninger i klasserommet: Mikroagresjon som pedagogisk utfordring. *Uniped*, 37(3), 23-33. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23779>

Gullestad, M. (2002a). Om å være både norsk og “farget”. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19(2), 155-175. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3053-2002-02-0>

Gullestad, M. (2002b). *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.

Hauge, Å.L. (2007) Identity and Place: A Critical Comparison of Three Identity Theories. *Architectural Science Review*, 50 (1), 44-51. <https://doi.org/10.3763/asre.2007.5007>

Harlap, Y. (2022). Mikroagresjon- hva dreier det seg om? I C. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s.139-158). Universitetsforlaget.

Hermansen, A. S. (2016). Barn av innvandrere på arbeidsmarkedet. I Frønes, et al (Red.), *Det Norske Samfunn*. (7.utg., s. 155-178). Universitetsforlaget.

Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk*, 76(4), 7-14. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202011.pdf>

- Jacobsen, D. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking Ethnicity*. SAGE Publications.
- Kindt, M. T. (2017). Innvandrerdriv eller middelklassedriv? *Norsk Sosiologisk Tidsskrift, 1* (1), 71–86. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2017-01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lilienfeld, S. O. (2017). Microaggressions: Strong Claims, Inadequate Evidence. *Perspectives on Psychological Science, 12*(1), 138-169. <https://doi.org/10.1177/1745691616659391>
- Leirvik, M. S. (2010). "For mors skyld" Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for ungdomsforskning, 10*(1), 23–47.
- Leirvik, M. S. (2016). «Medaljens bakside»: Omkostninger av etnisk kapital for utdanning. *Tidsskrift for samfunnsforskning, 57*(2), 167–198. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2016-02-03>
- Leirvik, M. S., Hernes, V., Liodden, T. M. & Tronsdag, K. R. (2021). *Rasisme, diskriminering og tilhørighet blant utenlandsadopterte i Norge* (NIBR-rapport 202:15). By- og regionforskningsinstituttet NIBR, OsloMet – storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2828907/2021-15%20til%20nett.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Massao, P. B. (2022). Rasialisering: Et begrep for norsk samfunns- og utdanningsforskning? I C. Døving (Red.), *Rasisme: Fenomenet, forskningen, erfaringene* (s.107-120). Universitetsforlaget.
- Mastekaasa, A. & Birkelund, G. E. (2009). *Integrert?: innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. Abstrakt forlag.



Mathisen, S. & Dogani, B. (2020). *Lytt til oss: minoritetsungdoms opplevelser av rasisme i Innlandet* (Rapport 3/2020). Likestillingscenteret.

[https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.likestillingscenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss\\_minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf](https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.likestillingscenteret.no/wp-content/uploads/2021/01/21091157/Lytt-til-oss_minoritetsungdoms-opplevelser-av-rasisme-i-Innlandet.pdf)

Mathisen, T. (2020). «Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 1(2), 124–141. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>

McIntosh, L. (2015). Impossible presence: Race, nation and the cultural politics of ‘being Norwegian’. *Ethnic and Racial Studies*, 38(2), 309–325.

<https://doi.org/10.1080/01419870.2013.868017>

Mertens, D. M. (2019). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (5. utg.). Sage.

Midtbøen, A. H. (2019, 11. november). Utdanning og arbeid: Etterkommere av innvandrere dominerer både topp og bunn. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/IAay0G/utdanning-og-arbeid-etterkommere-av-innvandrere-dominerer-baade-topp-og-bunn-arnfinn-h-midtboen>

Midtbøen, A. H. & Quillian, L. (2021). Forbigående fenomen eller permanent virkelighet? Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet på tvers av tid, sted og generasjoner. *Søkelys på arbeidslivet*, 38 (3-4), 182-196. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2021-03-04-02>

Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. *Cultural Trends*, 13(2), 87–105. <https://doi.org/10.1080/0954896042000267170>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Oppedal, B., Ali, W., Oppedal, O.S., Adem, H.A., Hasselgreen, E. & Okoko, T. (2022) *Identitet og livskvalitet i flerkulturelle skoler. Implementering og evaluering av Identitetsprosjektet – norsk utgave (IP-N)* (Rapport 2022). Folkehelseinstituttet.

<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2022/identitet-og-livskvalitet-i-flerkulturelle-skoler.pdf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11)

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2021-06-18-124). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Postholm, M. og Jacobsen D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm akademisk.

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg). Oslo Universitetsforlag.

Rogstad, J. & Midtbøen, A. H. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift* 18(1), 31-52.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03>

Rowe, W. (2014). I D. Positionality. I D. Coghlan & M. Brydon-Miller (Red), *The SAGE Encyclopedia of Action Research* (s.628). SAGE Publications.

Rugkåsa, M. (2018). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I Otterstad. A. M (Red.) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (2.utg., s. 78–95). Oslo: Universitetsforlaget.

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Gyldendal akademisk.

Skilbrei, M. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Fagbokforlaget.

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>

Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Slik definerer SSB innvandrere*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/slik-definerer-ssb-innvandrere>

Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*.

<https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Støren, L. A. (2010). *Unge innvandrere i utdanning og overgang til arbeid* (Rapport 45/2010). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279641/NIFURapport2010-45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Synnes, R. M. (2019). *Ungdom i migrantmenigheter : en studie av forhandlinger om religion, etnisitet og kjønn* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk.

Tjora, A. (2017). *Konseptutvikling og generalisering i kvalitativ forskning: Refleksjoner og eksempler*. ResearchGate. DOI:10.13140/RG.2.2.16720.30728

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

Tyldum, G. (2019). *Holdninger til diskriminering, likestilling og hatprat i Norge* (Fafo-rapport 2019:26). Fafo.<https://www.fafo.no/images/pub/2019/20723.pdf>

Tønnessen, E., & Larsen, H. (2021, 27.mars). Nordmenn med innvandrer-foreldre tar oftere høyere utdanning enn andre. *Khrono*. <https://khrono.no/nordmenn-med-innvandrerforeldre-tar-oftere-hoyere-utdanning-enn-andre/566288>

Udir. (2016, 25.april). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>

Udir. (2021, 2.november). *Utdanningsspeilet 2021*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/trivsel-og-laring/>

Ungdata. (2022). *Nøkkeltall Videregående* (Nøkkeltallsrapport). NOVA.

[https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Agder\\_Kristiansand\\_2022\\_Videregaende\\_Kommune.pdf](https://www.ungdata.no/wp-content/uploads/reports/Agder_Kristiansand_2022_Videregaende_Kommune.pdf)

UNICEF. (2022). *U-report Norge: Hva mener barn og unge om rasisme?* UNICEF Norge.

<https://www.unicef.no/sites/default/files/inlineimages/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>

Williams, M. T. (2020). Microaggressions: Clarification, Evidence, and Impact. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/1745691619827499>

Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113 (4), 970-1022. <https://doi.org/10.1086/522803>

Zhao, Y. (2013). Intersectionality, the production of difference and Norwegian transnational adoptees' identity work. *NORA – Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 21(3), 201–217. <https://doi.org/10.1080/08038740.2013.809384>

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 - Intervjuguide forskningsdeltakere

### Intervjuguide elever

Dette prosjektet handler om din trivsel på skolen og utfordringer og muligheter som minoritetsjente. Jeg kommer også til å spørre deg om erfaringer med rasisme. Du kan være så lite eller mye personlig du ønsker. Jeg er interessert i dine opplevelser og erfaringer. Jeg vil be deg om å unngå å bruke navn på personer og steder. Alt du sier i dette intervjuet vil bli skrevet ut og anonymisert slik at det ikke kan spores tilbake til deg som person.

#### Bakgrunn

- Hvor gammel er du?
- Hvor ble du født?
- Hvor har du vokst opp?
- Hvor kommer foreldrene dine fra?
- Hva jobber foreldrene dine med?
- Hva har du lyst til å arbeide med?

#### Skoleerfaringer

- Fortell om hvordan du har hatt det på skolen (barnetrinn – ungdomstrinn) – faglig og sosialt
- Hvordan har du opplevd å vokse opp i Norge og ha minoritetsbakgrunn? Kan du gi eksempel på situasjoner på skolen hvor du har opplevd at din bakgrunn eller din families bakgrunn har hatt betydning? Hvordan opplevde du dette?
- Har du følt deg annerledes på skolen? Hva skjedde/Hvordan?
- Hvordan har du opplevd videregående – fortell
- Ulikheter mellom videregående og ungdomsskole – overgangen
- Valg av utdanningsprogram - årsaker - positive og negative opplevelser
- Hendelser som har gjort det vanskelig på videregående?

#### Trivsel og relasjoner

- Trivsel på skolen
- Forholdet til lærerne - fortell om ditt forhold til lærerne?
- Noe du synes er utfordrende/vanskelig på skolen?
- Faglig trivsel – hvilke fag trives du med? Hvilke trives du dårlig med? Utdyp
- Forholdet til medelever – hvordan trives du i klassen?
- Tilrettelegger skolen for deg hvis du finner noe utfordrende?
- Hva er rasisme for deg?
- Har du eller noen du kjenner opplevd rasisme - på skolen - utenfor skolen?
- Hvem har du eventuelt opplevd rasisme fra? Hva skjedde? Hvordan reagerte du?
- Snakker du med dine venner om rasisme?

- Har noen av dine venner med innvandrerbakgrunn opplevd rasisme? Hva skjedde? Hvordan reagerte du?

### **Utdanning og ambisjoner**

- Betydningen av skole og utdanning for deg - motivasjon, egne ambisjoner og mål
- Hva er synet på utdanningen i dine foreldres kultur?
- Hvor mye jobber du med skole?
- Føler du at du presterer godt på skolen? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Fortell litt om dine ambisjoner etter videregående - Hvordan kom du frem til disse? - hva er viktigst for deg når det gjelder videre utdanning eller jobb? (lønn, trivsel, prestisje, familie?)

### **Familie**

- Kan du fortelle litt om foreldrene dine sitt syn på utdanning
- Har foreldrene dine gått på skole her eller i hjemlandet? Evt hvor lenge og hva?
- Har du søsken som motiverer deg eller hjelper deg når det kommer til skolearbeid?
- Føler du at dine foreldres bakgrunn når det kommer til utdanning påvirker deg på noen måte, i så fall hvordan?
- Fortell litt om familiens forventninger til deg når det kommer til utdanning - nå og i fortiden, familie som en ressurs/hinder?

### **Minoritetsbakgrunn og kjønn**

- Hvordan er det å være en minoritetsjente i skolen i dag? Erfaringer - utfordringer og muligheter (i forhold til andre medelever som ikke har minoritetsbakgrunn?)
- Er det, slik du ser det, en forskjell på å være jente fra din kulturelle bakgrunn, kontra en gutt med samme bakgrunn? Fortell
- Hvordan føler du at majoritetssamfunnet og media fremstiller det å være en jente med minoritetsbakgrunn, og din kulturelle bakgrunn? Kjenner du deg igjen i dette?

### **Avslutning**

- Har du noen andre tanker om dette temaet som ikke har kommet frem i intervjuet?
- Er det noe du ønsker å legge til?
- Kan jeg kontakte deg senere hvis jeg er usikker på svarene eller har et par spørsmål til?

## Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykke

### Vil du delta i forskningsprosjektet Strukturell rasisme i Kristiansand?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere trivsel på skolen, erfaringer med rasisme, og ellers erfaringer med det å være en minoritetsjente i videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Målet med prosjektet er å få mer kunnskap om minoritetsjentes erfaringer i videregående skole, med fokus på muligheter og utfordringer, derav også erfaringer med rasisme. Dette er en del av et prosjekt vi gjennomfører med støtte fra Kristiansand kommune som omhandler strukturell rasisme.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder og Kristiansand kommune er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er en jente som er elev på studiespesialiserende program på videregående skole og du har minoritetsbakgrunn. Vi kommer til å gjøre intervju med 11 ungdommer.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuet vil ta rundt 1 time. I intervjuet vil du få spørsmål om hvordan du har opplevd å være elev videregående, om du har opplevd rasisme eller diskriminering, hvordan du har opplevd veiledning og støtte rundt deg, og eventuelle utfordringer du har hatt. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Du og/eller dine foreldre kan få se spørreskjema/intervjuguide etc. på forhånd ved å ta kontakt.

#### Det er frivillig å delta

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

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er bare fire forskere i denne prosjektgruppen som har tilgang til dine opplysninger
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, datamaterialet vil oppbevares innelåst på diktafon og alle lydfiler vil slettes når intervjuet er skrevet ut. Intervjuutskriften vil være anonymisert og ikke inneholde noen personopplysninger om deg. Du vil ikke kunne gjenkjennes i rapporten vi skal skrive for Kristiansand kommune. Vi vil bruke enkelte sitater fra deg, men ingen navn på deg, familiemedlemmer, skole eller arbeidssted vil brukes

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er [Januar 2023]. Alle personopplysninger slettes ved prosjektslutt, lydopptak slettes fortløpende.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Agder 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:

- Universitetet i Agder ved Irene Trysnes, irene.trysnes@uia.no tlf 90564049.

Vårt personvernombud: Johanne Warberg Lavold [Personvernombud@uia.no](mailto:Personvernombud@uia.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

Irene Trysnes  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

---

## -----**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Strukturell rasisme, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju

• å gi informasjon om min etniske bakgrunn (hvilket land utenfor Norge som jeg eller mine foreldre er født)

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 - Prosjektbeskrivelse

### Strukturell rasisme i Kristiansand kommune

Strukturell rasisme innebærer systematisk eller strukturell negativ forskjellsbehandling av individer på grunnlag av vilkårlige medfødte eller tilskrevne karakteristika som hudfarge, etnisk og/eller nasjonal opprinnelse eller religiøs tilhørighet. Mens klassisk rasisme og nyrasisme retter fokuset mot individet og mindre grupper, fokuserer den strukturelle rasismen, også kalt strukturell diskriminering, på sosiale strukturer og samfunnsordninger som bidrar til å forskjellsbehandle og diskriminere mennesker. Det kan handle om "hvorvidt rasistiske holdninger er vevet inn i viktige institusjoner i et samfunn eller ikke" (Wieviorka sitert i Bangstad & Døving, 2015, s. 4). Dette får videre betydning for alvorlighetsgraden av rasismen. Rasisme er vanskelig å definere og et tabubelagt tema. Davies (2016, s.31) kategoriserer det som *wicked problems*. Det vil si en type problemer som ikke umiddelbart kan løses, men som krever at det pakkes ut som problemområde, noe som kan åpne for flere handlingsmuligheter.

Forskningsprosjektet om strukturell rasisme utforsker ungdommer med minoritetsbakgrunns erfaringer med diskriminering i møte med offentlige tjenester og i arbeidslivet i Kristiansand. Et mål for prosjektet er å identifisere tiltak som kan redusere forekomst av strukturell rasisme i kommunen. I prosjektet fokuserer vi spesifikt på ungdommer med minoritetsbakgrunn i på yrkesfag i videregående skole. Tall fra SSB viser at elever med innvandrerbakgrunn har høyere frafall enn elever med majoritetsbakgrunn og frafallet er størst blant minoritetsgutter på yrkesfag. Videre peker forskning på at elever med minoritetsbakgrunn har langt vanskeligere med å skaffe seg læreplass enn øvrig ungdom. Her er prosenteringen på henholdsvis 42% for ungdommer med minoritetsbakgrunn, mens den er på 25% for øvrig ungdom (Bratholmen og Ekren 2020, s. 16).

I dette prosjektet er vi interessert i å utforske hva som ligger bak disse ulikhetene. Prosjektet har et kvalitativt design med Kristiansand som fokusområde. I prosjektet vil vi foreta dybdeintervjuer med følgende grupper:

- Minoritetsungdom som holder på å søke eller har fått læreplass.
- Minoritetsungdom på studiespesialiserende linje
- Rådgivere ved yrkesfaglig studieretning
- Ansatte på ulike opplæringskontor
- Ledere/veiledere i bedrifter som har lærlinger

# Vedlegg 4 - Godkjenning fra SIKT

SIKT0303\_1484

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Strukturell rasisme i Kristiansand](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
868917

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
24.11.2022

**Prosjektittel**

Strukturell rasisme i Kristiansand

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for samfunnsvitenskap / Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

**Prosjektansvarlig**

Irene Trysnes

**Prosjektperiode**

31.01.2022 - 31.12.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

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

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Utsettelse av prosjektslutt

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness

Lykke til videre med prosjektet!