

Krysskultur og tilhørighet

*En kvalitativ studie av tre unge menneskers opplevelser
av tilhørighet i en krysskulturell oppvekst.*

Maria Etnestad Drivdal

Veileder: Frédérique Brossard Børhaug

Masteravhandling i pedagogikk
med vekt på allmennpedagogiske spørsmål
NLA Høgskolen, Bergen

Høsten 2016

*«Så jeg er sånn flytende materie i universet. Jeg føler at ingen er lik meg.
Men det er også veldig bra. Å være unik.»*

- Lulu

Sammendrag

Denne masteravhandlingen omhandler krysskultur og tilhørighet, og utgjør en del av mastergrad i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål, ved NLA Høgskolen. Hensikten er å løfte frem noen unge menneskers krysskulturelle erfaringer og opplevelser av tilhørighet. Hovedsakelig tas det utgangspunkt i to teoretikere; Gert Biesta og Lill Salole. De kommer fra ulike fagfelt, henholdsvis det pedagogisk-filosofiske og det psykologiske, noe som åpner for muligheter for å utvide forståelsesrammen for tilhørighet i en krysskulturell oppvekst. Her ligger det og faglige utfordringer, men jeg argumenterer for at disse to perspektivene sammen skaper en dynamikk og tilfører en dybde som beriker. Tilhørighet som et eksistensielt anliggende, og opplevelsene til mennesker med krysskulturelle erfaringer, gir viktige perspektiver av allmennpedagogisk verdi.

Salole definerer krysskultur slik: «barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen» (2013, s. 29). Subjektiveringsdimensjonen til Biesta, omhandler prosessen der et menneske blir unikt, selvstendig og tar ansvar for å bidra til det gode i fellesskapet (2010, s. 21). Forskningsspørsmålet er som følger:

Hvordan opplever noen krysskulturelle ungdommer tilhørighet, og kan deres opplevelser av tilhørighet tyde på en subjektiverende prosess? Hva kan vi som pedagoger lære av det de forteller?

Gjennom arbeidet med dette prosjektet, har jeg oppdaget viktigheten av å se forbi kategorien, mot det unike ved et menneske. Samtidig som jeg hevder vi ikke kommer utenom begrep og kategorier, for å gjøre verden forståelig og for å plassere oss i den. Jeg kritiserer bruken av begrepene «majoritet» og «minoritet», og viser at begrepet «krysskultur» åpner for flere spørsmål enn svar, og etterlater et større rom for det unike ved individet. Videre utforskes om tilhørighetsopplevelsene informantene deler, kan være subjektiverende. Jeg har benyttet meg av delvis strukturerte dybdeintervjuer med tre informanter. Gjennom en kvalitative analyse av intervjumaterialet, finner jeg fem tema som danner grunnlaget for videre drøfting av forskningsspørsmålet: Spørsmål, usynlig/synlig, medmenneskelighet, relasjoner og det unike i midten.

Som hovedkonklusjon trekkes det frem at opplevelsene informantene delte, illustrerer min teoretiske forståelse av tilhørighet som en subjektiverende opplevelse. Krysskulturelle erfaringer kan gi mulighet for subjektiverende prosesser som skaper tilhørighet. Opplevelsen av ikke passe inn i fellesskapet eller kategoriene, kan føre til at man ser seg selv som et unikt individ og tar ansvar for å bidra til det gode i fellesskapet. Men det fordrer også muligheten for å delta i et felleskap av mennesker som ser verdien i det unike mennesket, og som setter mennesker fremfor kategorier. Denne prosessen krever mot, utvider perspektivet og skaper økt empati for andre mennesker. Krysskulturelle erfaringer kan dermed gi en brobyggerkompetanse, større tålmodighet og standhaftighet i motgang. Som pedagoger kan vi lære mye av disse opplevelsene, og ved å være lydhøre og gjennom å stille genuine spørsmål, kan vi legge til rette for subjektiverende prosesser som hjelper oss til å ta ansvar for barna og de unge i det flerkulturelle samfunnet.

Oktober 2016

Maria Etnestad Drivdal
medrivdal@gmail.com

Veileder:
Frédérique Brossard Børhaug

Forord

En varm julidag, er jeg medarbeider på leir for asylsøkere like utenfor Bergen. Følelsen kommer dag tre, etter å ha prøvd å bli kjent med dem som kjente hverandre fra før og som bor på samme mottak. Samtalene flyter mellom damene, om barna, leiren og mye jeg aldri får vite. Jeg snakker ikke arabisk, men jeg så vel for meg at jeg skulle bidra mer i samtalene. Men jeg må stadig springe etter datteren min på 18 måneder og kommer tilbake fem minutter etterpå, for så å prøve å innlede en samtale med de som kunne litt norsk. Plutselig kjenner jeg på den samme utrygge følelsen fra tenårene. Tanken om at jeg ikke passer inn, ikke hører til, kom snikende og uventet. Den følelsen som gjør at man bare vil gå og gjemme seg, i frykt og engstelse for hva de andre kanskje sier og tenker, om meg. Der er den, følelsen jeg trodde hørte til ungdomsskolen. Alle fakter, små blikk som jeg ikke forstår. Jeg kan ikke uten videre le med og blir usikker, men smiler likevel. Jeg var jo der for å bidra. Samme dag skjer det merkelige; at jeg får oppleve det stikk motsatte og jeg kjenner på et menneskelig fellesskap når jeg ser min datter leke med en annens, i måltidene som deles, idet vi padler sammen i kajakken, i volleyballturneringene og i eventyrstunden for barna på kvelden.

En fascinasjon for det menneskelige fellesskapet og det eksistensielle behovet for å oppleve tilhørighet, er noe av det som ligger til grunn for min motivasjon og som bakteppe for arbeidet med denne oppgaven. Hensikten med denne avhandlingen har vært å løfte frem stemmer til noen unge mennesker om deres opplevelser av tilhørighet gjennom en oppvekst preget av ulike kulturer.

Aller først vil derfor jeg takke informantene som ga meg tillit og villig delte av sine opplevelser fra sin oppvekst. Tusen takk for åpenheten dere viste meg og tiden dere satt av til å dele av deres opplevelser. Jeg vil også takke min veileder, Frédérique Brossard Børhaug, for å alltid stille opp med konstruktiv, konkret og rask tilbakemelding. Takk for din tro på meg hele veien. Til tross for geografisk avstand, har jeg aldri vært i tvil om at du ville stille opp med tilbakemelding og gode råd langs masteroppgaveveien. Jeg vil også takke venner, studievenner og ikke minst familien min som har heiet på meg og oppmuntret meg hele veien i denne prosessen. Takk Benjamin, Tuva, Per, mamma og pappa for hjelp i innspurten! Til slutt vil jeg også takke Gud for muligheten til å studere og for menneskene som jeg har møtt i forbindelse med min mastergrad. Takk for livets mysterier som er så uendelig fascinerende.

- Maria Etnestad Drivdal, Tønsberg, oktober 2016

Innhold

Sammendrag.....	3
Forord	5
1. Innledning	9
1.1 Betydningen av tilhørighetsopplevelser.....	11
1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål og avklaring av hovedbegrep.....	12
1.3 Valg av tema og litteratur	12
1.4 Avhandlingens struktur	15
2. Hva kjennetegner tilhørighet for krysskulturelle barn og unge?.....	17
2.1 Minoritet og majoritet i en norsk kontekst. Et reduksjonistisk skille?	18
2.1.1 <i>To hovedskiller i norsk diskurs</i>	19
2.1.2 <i>Glimt fra bruken av kategorien minoritet i norsk pedagogisk diskurs</i>	20
2.2 Etterlysning av en alternativ kategori	21
2.2.1 <i>Et innbakt asymmetrisk maktforhold i kategorien</i>	22
2.2.2 <i>Om å tilhøre flere kategorier samtidig - en utfordring til skillet mellom «oss-og-dem»</i>	23
2.3 Krysskulturelle barn og unge - hvem er de?	25
2.3.1 <i>Kryssende opplevelser</i>	26
2.3.2 <i>Opplevelser av kultur</i>	27
2.3.3 <i>Noen kjennetegn på en krysskulturell oppvekst</i>	28
2.3.4 <i>Å tilhøre i det krysskulturelle</i>	30
3. Tilhørighet som en menneskelig opplevelse.....	33
3.1 Tilhørighet og fremmedfølelse	34
3.1.1 <i>Tilhørighet som en dynamisk dimensjon</i>	35
3.1.2 <i>Tilhørighet som en sårbar prosess</i>	35
3.2 Tilhørighet - en eksistensiell opplevelse.....	37
3.3 Den pedagogiske oppgavens tre dimensjoner.....	37
3.3.1 <i>Tre dimensjoner som ligger til grunn for spørsmålet om hvorfor</i>	38
3.3.2 <i>Subjektiviseringens begynnelse</i>	41
3.3.3 <i>Subjektivitetens ønsker og enestående ansvar</i>	42
3.3.4 <i>Subjektiviteten «i midten»</i>	44
3.4 Tilhørighet som en eksistensiell opplevelse for krysskulturelle barn.....	45
4. Refleksjoner over avhandlingens metodiske valg.....	49
4.1 Ulike grunner til å velge en kvalitativ metodisk tilnærming	49
4.2 Begrunnelse for bruk av delvis strukturert intervju i datainnsamlingen.....	51
4.3 Datainnsamling og beskrivelse av kodingsprosessen	52
4.3.1 <i>Søknad til NSD</i>	52
4.3.2 <i>Utvalg og innhenting av informanter</i>	52
4.3.3 <i>Utarbeiding av intervjuguiden og tilrettelegging av intervjusituasjonen</i>	54
4.3.4 <i>Arbeidet med transkribering og kodingsprosessen for å starte analysen.</i>	55
4.3.5 <i>En hermeneutisk tolkningstilnærming og analyse av datamaterialet</i>	57

4.4	Forskningsetisk refleksjon og min rolle som forsker.....	58
4.5	Forskingskvalitet i oppgaven	60
4.5.1	Validitetsvurdering i forhold til mine kvalitative data	61
4.5.2	Reliabilitetsvurdering i forhold til mine kvalitative data	62
5.	Hva sier informantene om krysskulturell oppvekst, tilhørighet og subjektivering? Mine funn. 63	
5.1	Å bruke en personlig gjenstand som en konkret åpning av samtalen	64
5.2	Å oppleve seg selv som krysskulturell – eller ikke.....	65
5.3	Tilhørighet – om å føle seg hjemme og som en fremmed	68
5.4	Subjektivering – å bli et ansvarlig menneske	73
5.5	Grunnlag for videre drøfting	77
6.	En diskusjon om tilhørighet som subjektiverende opplevelser.....	79
6.1	De avgjørende spørsmålene	79
6.1.1	Spørsmål som stilles – «Hva vil du at jeg skal svare?»	80
6.1.2	Spørsmål som ikke stilles – «Jeg blir aldri stilt noen spørsmål i det hele tatt»	81
6.1.3	Tilhørighet gjennom å bli hørt	81
6.2	Å være synlig eller usynlig: Om koder, språk og hudfarge.	83
6.2.1	Om å ikke la øynene avgjøre hvilke spørsmål som stilles	84
6.2.2	Opplevelser av tilhørighet gjennom synlighet eller usynlighet	85
6.3	Det krysskulturelles muligheter	87
6.3.1	Menneskemøter som en berikelse - «Jeg har mer»	87
6.3.2	Menneskemøter der man må bevise – «jeg har like mye»	89
6.4	Relasjoner som skaper tilhørighet.....	89
6.4.1	Å være hjemme	90
6.4.2	Tilhørighet i ett fellesskap	90
6.5	Tilhørighet midt imellom og et unikt ansvar for medmennesker	92
6.5.1	Tilhørighet utenfor fellesskapet – «alltid en fremmed, overalt egentlig»	93
6.5.2	Tilhørighet i krysningen, ikke i kategorien	95
6.6	Hva kan en pedagog lære av krysskulturelle erfaringer?.....	95
6.6.1	Å gi plass til subjektiverende opplevelser – en allmennpedagogisk oppgave	97
6.6.2	En romsligere tilhørighet	99
7.	Avslutning	101
7.1	Kategorier som åpner opp	101
7.2	En oppfordring til videre forskning	102
	Litteraturliste	103
	Vedlegg 1 - Informasjonsskriv	106
	Vedlegg 2 - Frivillig informert samtykke.....	107
	Vedlegg 3 - Intervjuguide	108
	Vedlegg 4 - Godkjenning fra NSD	110

1. Innledning

Denne avhandlingen har til hensikt å løfte frem tre krysskulturelle unge menneskers erfaringer av tilhørighet. I vårt demokratiske fellesskap trenger vi å lytte til slike opplevelser, slik at vi kan bidra til å stadig skape et mer inkluderende samfunn (Salole, 2013, s. 25). «Inkludering er grunnleggende for alle elever og handler om at alle skal høre til. Å oppleve at man hører til er et grunnleggende behov for mennesket.» (NOU 2015:2, s. 18). Dette viser hvor grunnleggende det er å lytte til barna og ungdommens egne opplevelser av tilhørighet og anerkjenne viktigheten av deres erfaring som en rikdom ingen andre har.

Tilhørighet strekker seg utover og er dypere enn det å finne sitt ene hjemsted. I en verden som endres raskere enn før, vil også behovet for en eksistensiell forståelse av tilhørighet være mer aktuell og relevant enn tidligere. «For å bedre ivareta barns integritet, må vi se forbi utseende og forhåndsbestemte antakelser, og heller lytte til hvordan de definerer seg selv» (Salole, 2013, s. 189). Derfor vil jeg stille spørsmål om hvordan det *oppleves* å høre til, eller å ikke høre til, i en ungdomstid der røttene ikke vokser på ett geografisk sted eller i én kulturell sammenheng. Hensikten med oppgaven er å dykke dypere og se på en eksistensiell form for tilhørighet, ved å løfte frem tre ulike individers opplevelser av tilhørighet og se om disse opplevelsene kan være subjektiverende. Med dette ønsker jeg å se mindre på *hvem* vi er og mer på *hvordan* vi er i verden (Biesta, 2015; Salole, 2013).

Debatten om radikaliserings er stadig aktuell i mediebildet. Det skrives handlingsplaner og etterlyses systemer for å hjelpe de unge som befinner seg i gråsonen av samfunnet. «Forebygging i et bredt perspektiv handler om å sikre gode oppvekstvilkår for barn og unge, bekjempe fattigdom, samt å arbeide for at alle, uavhengig av bakgrunn, skal oppleve tilhørighet og beskyttes mot diskriminering» (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, s. 7). I samme handlingsplan pekes det på at hele samfunnet, alle etater må ta sitt ansvar, akademikerne inkludert. Alle må bidra til å øke kunnskapen om og bekjempe hverdagsrasismen som leder til utenforskap (s. 5, 16). En kjent samfunnsdebattant og filmredaktør, Deeyah Kahn, sier i et intervju med NRK at samfunnet må «akseptere og omfavne våre ungdommer – med alle deres feil og skakkjorte holdninger, og få dem

til å føle tilhørighet til «oss» og samfunnet – vi må forstå og støtte dem – uavhengig av hva de går igjennom i livet. For mange blir radikalisert i overgangsperioder i livet» (Senel og Solheim, 2015).

Her søkes det ikke å finne svar på hvordan vi kan stoppe radikalisering eller ekskludering, men i denne avhandlingen settes søkelyset på allmennmenneskelige behov. Unge menneskers opplevelse av å høre til i et fellesskap, er relevante og verdifulle erfaringer for enhver som møter barn og unge i sin hverdag. I en globalisert verden som stadig endres, vil mange som vokser opp i Norge oppleve kulturelle motsetninger som en helt naturlig del av oppveksten. Til daglig møter vi mange ulike kulturelle normer og verdier, og spørsmål om tilhørighet kan være vanskeligere å besvare i dag, i en verden der stadig flere beveger seg og flytter over landegrenser (Salole, 2013, s. 22, 25). Kanskje er det slik at de som vokser opp i et spenn av kulturelle erfaringer, har opplevelser av tilhørighet som kan illustrere for oss noe av en allmenn pedagogisk verdi.

I det pedagogikkens oppgave i følge Biesta, er å hjelpe barn og unge å eksistere i verden som voksne mennesker (2015, s. 194), vil det være svært interessant å lytte til tre unge mennesker med ulike kulturelle erfaringer. Tre stemmer som utfordrer oss til å tenke over hva et hjem er, og som forteller oss hvordan de har opplevd tilhørighet i sin oppvekst. Som forelder og pedagog ønsker jeg å forstå mer av hva det vil si å høre til som menneske, og å hjelpe barn og unge til å oppleve tilhørighet. Jeg ønsker å være en ansvarlig voksen som i møtet med barn og unge, kan bidra til å inkludere mennesker inn i det demokratiske fellesskapet, og å bygge broer mellom mennesker med ulike virkelighetsforståelser og ulike verdibakgrunner. Som pedagog ser jeg det som viktig å bidra til å synliggjøre styrkene med deres opplevelser (Brenna, 2008, s. 118), og støtte unge mennesker til å bli stående som unike subjekter i «midten», slik Biesta snakker om, mellom verdensødeleggelse og selvødeleggelse (2014, s. 170). I følge van Manen, handler selve den pedagogiske måten å være på i å møte barn og unge, om å snakke med dem: «What is a child? To see a child is to see possibility, someone in the process of becoming. (...) All our pedagogical being with children is a form of speaking with them» (1991, s. 1, 31). Ved å reflektere over disse temaene, ved å lytte til noen unge menneskers krysskulturelle erfaringer, vil det gjøre min og forhåpentligvis leserens pedagogiske praksis mer sensitiv, taktfull og lydhør (van Manen, 1991, s. 48, 55).

1.1 Betydningen av tilhørighetsopplevelser

Tone Sævi (2014) peker på et behov for å stille spørsmål av eksistensiell karakter i pedagogisk forskning i dag. Hun argumenterer for at disse ontologiske og eksistensielle spørsmålene er av en allmenn og moralsk karakter, og er «rettet mot hvordan pedagogikk kan bidra til at barn og unge blir humane, demokratiske, frie og myndige mennesker og gir den samme muligheten til andre» (s. 249). Et eksistensielt blikk på tilhørighet leder til et fokus på opplevelsen av å høre til.

Eksistensialistene er interessert i subjektene, dvs. levende, bevisste mennesker. De tar avstand fra abstrakte konstruksjoner av mennesker, blant annet teorier som hevder at mennesket har en fastlagt natur, for eksempel forhåndsbestemte mentale skjema, som grunnlag for sin utvikling, slik store deler av psykologien har gått ut fra. (...) I stedet for å spørre om hva mennesket er eller hvordan mennesker er innrettet, spør de hva det betyr å være menneskelig. (Arnesen, 2004, s. 25)

Gjennom en interesse for subjektet og gjennom å se bort fra statiske forståelser av identitet og kultur, vil Biestas subjektiveringsdimensjon bidra med en viktig refleksjonen rundt tilhørighet og krysskultur. Idet det handler om å bli et ansvarlig, unikt individ og å tilhøre i denne verden. Med et eksistensielt fokus, vil jeg derfor presentere Biesta som en utfordring til Salole, samtidig som jeg også etterkommer hennes oppfordring om å innta et barneperspektiv og engasjement fra flere fagretninger knyttet til tilhørighet og krysskulturalitet (2013, s. 24). Hun peker på et behov for å løfte frem flere *dagligdagse* erfaringer hos barn og unge som vokser opp krysskulturelt i Norge i dag. Med alternative tilnærminger, vil våre rammer for hva tilhørighet er kunne utvides og utfordres. (Brunstad, Reindal og Sæverot, 2014, s. 13; Sævi, 2011)

I en pedagogisk forskningsmessig sammenheng, ser jeg derfor et behov for mer forskning knyttet til krysskulturelle barn med et fokus på de unges opplevelser av tilhørighet. Det er viktig for lærere og andre voksne å lytte til disse opplevelsene, slik at de kan anerkjenne og løfte frem de krysskulturelle erfaringene og hjelpe dem til å stå i det som kan være er vanskelige og motstridende opplevelser. Da kan de få muligheten til å finne sin subjektivitet, det å kunne ta ansvar og bruke sine erfaringer og opplevelser for å bidra til å endre samfunnet til det bedre (Biesta, 2015, s. 195). Fokuset på eksistensielle problemstillinger i samtalen rundt begrepet tilhørighet, vil kunne bidra til å løfte frem hva som er med på å styrke de krysskulturelle barna. På den måten kan det føre til at deres bakgrunn ikke blir et hinder, men heller kan være med på å berike.

1.2 Presentasjon av forskningsspørsmål og avklaring av hovedbegrep

«Ei eksistensiell tilnærming i pedagogikk inneber å spørje og verkeleggjere her og no kva det vil si å vere menneske» (Sæther, 2015, s. 177). Derfor er jeg interessert i å snakke med tre ulike mennesker om deres opplevelser. Jeg plasserer meg her i en kvalitativ forskningsmessig sammenheng idet jeg ønsker å gå i dybden gjennom å fortolke og lytte til subjektive opplevelser.

Forskningsspørsmålet i denne avhandlingen er:

Hvordan opplever noen krysskulturelle ungdommer tilhørighet, og kan deres opplevelser av tilhørighet tyde på en subjektiverende prosess? Hva kan vi som pedagoger lære av det de forteller?

- *Hvem er krysskulturelle barn og unge?*
- *Hva forstås med subjektivering, og hvordan kan en definere tilhørighet som en subjektiverende opplevelse?*

Det første underspørsmålet vil jeg besvare i teoridelen i kapittel to. Det andre underspørsmålet, forståelsen av subjektivering, besvares i kapittel tre, gjennom fokus på Biestas forståelse av subjektivering. Der viser jeg at subjektivering og opplevelser av tilhørighet har en sammenheng.

1.3 Valg av tema og litteratur

Som pedagogikkstudent ved NLA Høgskolen har jeg tilegnet meg kunnskap og fått vekket en interesse for de allmennpedagogiske spørsmålene i pedagogikken. Jeg er fått innsyn i en europeisk kontinental tradisjon med fokus på grunnlagsspørsmål og med et eksistensielt fokus på pedagogikk. Da jeg skulle velge tema for denne avhandlingen, begynte det med en fascinasjon for tilhørighet. Opplevelsen av å høre til i et fellesskap, men også opplevelsen av å føle at man ikke hører til, har vekket min interesse. Dette gjennom både gjennom artikler og avhandlinger jeg har lest i forbindelse med studiene, gjennom arbeid på leir for asylsøkere, som frivillig i Røde Kors sitt arbeid for flyktninger og gjennom min egen oppvekst i en subkultur. I tillegg har jeg tidligere studert interkulturell forståelse og samarbeid ved Høgskolen i Vestfold, og ved flere anledninger fordypet meg i eksistensielle tema knyttet til det flerkulturelle. Å lytte til historier fra mennesker og deres opplevelser står sentralt i den kontinentale tradisjonen og eksistensialismen i pedagogikk (Noddings, 2012, s. 65). Da jeg leste boken til David C. Pollock og Ruth E. van Reken, *Hvor er*

hjemme? Med røtter i flere kulturer (2009), ble det tydeligere for meg at tilhørighet var noe jeg ønsket å undersøke videre i min masteravhandling.

Det er omdiskutert hva pedagogikkens hovedfunksjon er. I den europeiske kontinentale tradisjonen i pedagogikk, dreier det seg blant annet om ontologiske, eksistensielle og verdifokuserte spørsmål med en intensjon om å hjelpe barn og unge til å bli humane, demokratiske og frie mennesker (Friesen og Sævi 2010; Mollenhauer, 2006; Sævi 2011; van Manen, 1991). Derfor er det viktig å søke etter å forstå hvordan barn ser verden og hvordan de *opplever* situasjoner og fenomener (Sævi, 2014). Å være interessert i barns opplevelser og hva som er viktig for barn, er grunnleggende i enhver pedagogisk praksis (Mollenhauer, 2006, Sævi, 2014; van Manen, 1991, 2000, 2002).

Det er et mindre fokus på de eksistensielle temaene i skolen i dag, idet fokus på læring og kompetansekrav ofte vinner i den offentlige debatten (Biesta, 2010; Friesen og Sævi, 2010; Mollenhauer, 2006; Wivestad, 2015). Vi befinner oss i en situasjon i dag, der fokus på resultat og læring gjerne kommer før vi snakker om pedagogikkens hensikt, mening eller mål (Biesta, 2010, 2014, s. 8). Den nederlandske pedagogikkprofessoren, Gert Biesta, er en ledende kritisk stemme i diskusjonen om den pedagogiske oppgaven i dag. Han er kritisk til det han omtaler som «learnification» og stiller spørsmål om hensikten med pedagogikk (2010, 2011, 2014, 2015). Han fremmer tre dimensjoner for pedagogikkens oppgave: kvalifisering, sosialisering og subjektivering (2010). Subjektiveringsdimensjonen har fokus på det eksistensielle og opplevelsen til individet, og fyller dermed behovet for det menneskelige aspektet som ofte ikke kommer frem i debatten om utdanning i dag.

Det eksistensielle perspektivet, etterlyses også i forskningen som omhandler krysskulturelle barn og unge (Salole, 2013, s. 25). Ofte har spørsmålene som har blitt reist blant annet handlet om «integrering og sosiale forhold, skadelige praksiser, bekledning og psykisk helse» (s. 24). I denne avhandlingen ønsker jeg å fremheve opplevelser av eksistensiell tilhørighet. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Biestas syn på subjektivering og Lill Saloles bok om krysskultur og tilhørighet, *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser* (2013). Salole er utdannet cand. polit. i psykologi og har selv en krysskulturell bakgrunn. Hun fremhever viktigheten av at den unges stemme blir løftet frem i forskning på dette området, og hun peker på

at den voksne som omgås barn evner å støtte barnet i arbeidet med tilhørighet. Dette krever at den voksne utvider sin forståelse av hva tilhørighet er (s. 22, 25). Salole utfordrer de eksisterende rammene og betingelsene for tilhørighet, identitet og hva som regnes for en god oppvekst i samfunnet vårt, idet hun beveger seg innen det psykologiske og sosiologiske fagfeltet. Samtidig hevder hun at det mangler forskning på andre vitenskapelige områder knyttet til det krysskulturelle. Hun etterlyser derfor et tverrfaglig samarbeid og peker på et behov for at enda flere historier med eksistensielt fokus på tilhørighet løftes frem (s. 25, 267, 269). «Barn kan bare realisere sine livsprosjekt innenfor den rammen som de voksne i samfunnet gir dem» (Sævi, 2014, s. 253). Derfor mener jeg det er relevant å drøfte denne tematikken med et pedagogisk filosofisk fokus, noe som vil kunne bidra med en dypere forståelse av tilhørighet.

Salole og Biesta representerer på mange måter to helt ulike og til dels motstridende tilnærminger til tilhørighet, idet de representerer to ulike fagtradisjoner, henholdsvis den psykologiske og den pedagogisk-filosofiske. Dette bidrar til noen utfordringer med tanke på hvilke ontologiske forutsetninger som ligger til grunn for deres tekster. Samtidig mener jeg at dette er med på å danne et spennende grunnlag for en refleksjon og en drøfting av eksistens og tilhørighet. Her ser jeg muligheter for at de kan både utfylle og utfordre hverandre. Biesta fremhever subjektet og er kritisk til en måte å kategorisere mennesker inn i ensidige gruppedimensjoner eller kategorier (2010). Jeg oppfatter det slik at Salole også er kritisk til en for snever kategorisering. Men det er nettopp her Biesta vil fremstå som en utfordring til Salole, med sitt syn på subjektivering og det unike individet (2010, s. 21). Han ser bort fra jakten etter identitet og statiske oppfatninger av kultur, idet han er opptatt av det menneskelige og stiller spørsmål om hvordan det er å eksistere (2015, s. 194). Derfor er det relevant å knytte disse to perspektivene sammen, og jeg ser at de gir mulighet for en dypere og romsligere forståelse av tilhørighet i den pedagogiske diskursen.

Subjektivering er avgjørende for en inkluderende pedagogisk praksis en overfokusering på kultur, kulturalisering, vil kunne føre til en reduserende og destruktiv måte å forholde seg til våre medmennesker på. Gjennom å benytte begrepet krysskultur, ligger det en fare for «kulturalisering». «Kulturalisering og skam som stammer fra stigmatisering av den enkeltes bakgrunn og personlighet, reduserer subjektets handlingsrom» (2015, s. 69). Derfor omtaler jeg i denne avhandlingen barn og unge med krysskulturelle erfaringer, fremfor å snakke om de som

«krysskulturelle barn og unge». Idet jeg har valgt å fokusere på krysskultur og barn og unge med krysskulturelle opplevelser, har jeg sett viktigheten av at «Det er mennesker som reiser, mennesker som møtes, ikke «kulturer». Vi har ulik kulturell bagasje, men alle er også individer» (Alghasi et al., 2006, s. 15).

Ved å la perspektivene utvides kan vi selv bli utfordret. Ved at spørsmålene i større grad stilles av dem det gjelder, og ved at vi lar de unges subjektive erfaringer bli lyttet til, kan vi gå tilbake til å drøfte hva som er pedagogikkens oppgave og dets «glemte sammenhenger» (van Manen, 1991, 2002; Mollenhauer, 2006). Dette fordrer at vi bruker et annet språk, idet vi snakker om eksistensielle tema i pedagogikken. Vi må ta i bruk et språk som ikke legger til grunn at vi må skille mellom «innenfor eller utenfor», «oss og dem». Å jakte på en spesiell identitet og å forsøke å definere oss selv i forhold til andre, støtter en «vi-de-tenkning». I denne avhandlingen ønsker jeg å bidra til å se bort fra kategoriseringen som skiller mennesker fra hverandre. (Biesta, 2010, 2014, 2015; Brunstad, Reindal og Sæverot, 2014, s. 13; Mollenhauer, 2006; Sævi, 2011) Kan det være slik at barn og unge med krysskulturelle opplevelser vil kunne kaste et nytt lys på opplevelsen av tilhørighet og subjektivering? Idet mange med krysskulturelle erfaringer forteller at de blir stående utenfor, og ikke opplever at de passer inn eller hører til noe sted, vil det også kunne åpne opp for muligheten til å bli unik. Disse opplevelsene vil kunne illustrere viktige aspekter av allmennpedagogisk verdi, idet selve pedagogikken handler om å hjelpe barnet til å eksistere i verden, der unikheten utgjør en stor forskjell for hvordan vi tenker (Biesta, 2015, s. 194).

1.4 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen har syv kapitler inkludert en innledende og en avsluttende del. I kapittel to vil jeg først se nærmere på krysskulturelle barn og unge og betydningen av tilhørighet. Det første underspørsmålet mitt til forskningsspørsmålet vil besvares her. Jeg retter der et kritisk lys på kategoriseringen av minoritet og majoritet i samfunnet i dag, som et eksempel på reduserende kategorier som jeg mener trenger bedre alternativer. Dette ligger dermed som bakteppe for å peke på begrepet krysskulturell som et mer åpent og mindre reduksjonistisk begrep. Jeg vil ha et særlig fokus på Lill Saloles litteratur på temaet krysskulturelle barn og unge i kapittel to.

I kapittel tre ser jeg nærmere på tilhørighet og knytter an et eksistensielt pedagogisk perspektiv ved

å se på hva Gert Biesta sier om subjektivering. Underspørsmål to i forskningsspørsmålet mitt, er fokus her. I kapittel fire presenteres metoden og metodologien som ligger til grunn for mine metodiske valg i denne avhandlingen. Her ligger fokuset på begrunnelsen av valg og tankegangen bak i tillegg til metode og vurdering i analysearbeidet. I kapittel fem presenteres intervju materialet, strukturert ved å brukes de tre temaoverskriftene hentet fra min intervjuguide; krysskultur, tilhørighet og subjektivering.

I kapittel seks analyseres mine funn og knyttes opp mot teorien som tidligere er presentert. Der bruker jeg de fem temaene som jeg har arbeidet meg frem til gjennom det analytiske arbeidet, som utgangspunkt for strukturen. Målet er å svare på forskningsspørsmålet og å løfte frem opplevelsene de tre informantene har delt i intervjuene. Mot slutten av dette kapitlet viser jeg aspekter vi kan lære av som pedagoger fra teorien i kapittel to og tre sett sammen med funnene i analysen. Det siste kapitlet, kapittel syv, inneholder en avsluttende kommentar til oppgaven, der jeg også kommer med forslag til videre forskning på feltet. Her åpner jeg opp for mine refleksjoner som pedagog, idet jeg ikke først og fremst søker å konkludere, men å reise nye spørsmål for videre forskning.

2. Hva kjennetegner tilhørighet for krysskulturelle barn og unge?

Det er mange ord som brukes om barn som har en oppvekst preget av flere kulturer i Norge i dag. Eksempler kan være flerkulturelle barn, flerspråklige barn, minoritetsbarn, tokulturelle barn, migrantbarn, annen- og tredjegerasjonsinnvandrere, bindestrekbarn, minoritetsnordmenn, etterkommere av foreldre med innvandrerbakgrunn, norske barn med innvandrerbakgrunn osv. Det er viktig å være seg bevisst at mange benevnelser som brukes, er fremmedgjørende og på mange måter misvisende, noe som Salole også påpeker «som uttrykkene 'innvandrerbarn', 'fremmedkulturelle' og 'fremmedspråklige'» (2013, s. 28). Dette er kun noen eksempler. I denne avhandlingen vil jeg ta utgangspunkt i begrepet krysskulturelle barn og unge. Det finnes mer brukte begreper enn dette på feltet. Jeg vil relatere og drøfte begrepet krysskulturelle barn og unge opp mot et sentralt og mye brukt begrep; minoritet. Dette begrepet finner vi igjen i for eksempel minoritetsspråklig, minoriteter, minoritetsbarn, minoritetsungdom osv.

Selve ordet kategori kommer fra det greske ordet *katēgōrein*, som betyr å anklage eller å beskyldte offentlig (Mikkelsen, 2011, s. 178). Å kategorisere en gruppe individer er en måte å utøve makt på. Om man i tillegg generaliserer individene i kategoriene og slutter å se individet, kun kategorien, vil det bidra til å redusere mennesker (Salole, 2013, s. 29). Det kan oppleves som svært ubehagelig dersom noen reduserer en til en kategori eller setter en merkelapp på en. Særlig dersom gruppen man defineres som en del av, oppfattes som svært annerledes enn slik man ser seg selv.

For den fremmede vil det å ikke bli anerkjent som den man selv føler at man egentlig er, å ikke bli verdsatt for alle ens komplekse og sammensatte egenskaper, kunne skape en følelse av sårhet. Ved at ens status som innvandrer fra et bestemt land blir den overordnede tilskrevne identiteten i mange sammenhenger, kamufleres individuelle egenskaper, og den enkeltes handlinger blir fortolket ut fra enkle ideer om dennes kulturbakgrunn. (Alghasi et al., 2006, s. 35)

Dette kan også ha en sammenheng med behovet for tilhørighet, det å høre til i et fellesskap, og derfor setter vi kanskje ofte andre mennesker rundt oss i bestemte kategorier for enklere å kategorisere eller definere oss selv. Som en måte å organisere og forenkle den kompliserte verden vi lever i, vil mennesket ofte kategorisere andre mennesker. Dette fører til at vi dømmer ut i fra hvilken kategori eller gruppe den andre tilhører, uten å se på de individuelle forskjellene (Passer, Smith m. fl, 2009, s. 633, 656). Derfor er unyansert kategorisering viktig å reflektere kritisk over.

Vi kan ikke unngå å kategorisere, og derfor etterlyser jeg kategorier som er med på å åpne opp for en større forståelse for, og mindre avstand mellom mennesker. Kategorier som kan bidra til å rive ned skillet mellom «oss og dem». Det ligger også muligheter i kategorisering:

Men det å bli kategorisert og stigmatisert kan også føre til tankevirksomhet og ny refleksjon, slik også bidragsyterne opplever når de møter andres oppfatninger som bryter med deres egne. Det som nå blir sett på som selvfølgelig, må nå rives løs fra den tidligere ureflekterte trygghet. (Alghasi et al., 2006, s. 18)

Jeg vil først se hvordan kategorien minoritet er definert i norsk diskurs og norsk pedagogisk forskning. Deretter vil jeg problematisere bruken av dette begrepet og se nærmere på begrepet krysskulturelle barn og unge. Jeg vil argumentere for at dette begrepet kan bidra til å åpne opp flere muligheter for hvordan vi snakker om barn som har vokst opp med flere kulturer, samtidig som det her også ligger en fare for det Brossard Børhaug omtaler som kulturalisering (2015, 2016). Det å være krysskulturell kan gjelde flere enn dem vi vanligvis ser for oss, og dette begrepet kan bidra til at det blir større plass til individuelle forskjeller og subjektive erfaringer og opplevelser.

2.1 Minoritet og majoritet i en norsk kontekst. Et reduksjonistisk skille?

Ofte skilles det mellom minoritet som i betydningen et mindretall, og majoritet som i betydningen flertall. Men dette skillet er mer komplisert enn det kanskje synes ved første øyekast. I *Det store norske leksikon* er kategorien minoritet definert slik: «Betegnelsen brukes også om en underordnet eller marginal gruppe, definert ut fra etniske, «rasemessige» eller andre spesielle karakteristika som kjønn, religion, språk eller kultur. Et annet viktig kriterium er ulikhet i makt og politisk innflytelse» (Wæhle, 2015). I tillegg kan en minoritet på ett bestemt geografisk sted, utgjøre en majoritet et annet sted, og likevel bli kategorisert som en minoritet (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 19).

Women, for example, have been seen as «minor», rather than as a minority in the strict sense of the word. In fact, the two words share the same Latin root: *minor*, «lesser» or «inferior». While «majority» (from *major*, «superior») has positive connotations; there is hardly anything in «minority» that is not negative. (Benbassa, Døving og Schwaller, 2010, s. 5)

Dette viser at å bli omtalt som en minoritet, gir en underlegen posisjon og det eksisterer en asymmetri i bruken av begrepene minoritet og majoritet. At enkelte mennesker omtales som del av

majoritetsgruppe eller minoritetsgruppe, skaper et statusskille mellom mennesker som tilhører de ulike kategoriene. Dette viser at majoritets- og minoritetsbegrepet hentyder noe mer enn kun et kvantitativt skille basert på antall.

Personers tilhørighet er flertydig og pragmatisk; den følger ikke noe skjema, og kan være fleksibel når det gis muligheter for det. Av og til er forskjellene innad i majoriteten mer påtagelige enn forskjellene mellom majoritet og minoriteter. Det samme gjelder omvendt. (Hylland Eriksen, 2011, s. 37)

Minoritet og majoritet knyttes ofte sammen med etnisitet i norsk offentlig diskurs. Engen og Kulbrandstad (2004) hevder at minoritetsbegrepet også ofte blir brukt synonymt med etnisk gruppe. Etnisitet omhandler opplevelsen av å høre til en gruppe med mennesker som deler noen av de samme historiske og kulturelle tradisjoner, men det avgjørende for etnisk tilhørighet er subjektiv opplevelse. «Etnisitet dreier seg også om *grenser* mellom grupper, men ganske særlig om en *subjektiv opplevelse* av tilhørighet» (s. 17). Her pekes det igjen på at det er viktig med en selvkategorisering, og at det ikke er tilstrekkelig at majoriteten har tilskrevet en gruppe mennesker en etnisitet, da det kan føre til et reduksjonistisk skille mellom mennesker (s. 17, 18, 192).

2.1.1 To hovedskiller i norsk diskurs

I norsk faglitteratur er det vanlig å skille mellom disse to hovedkategoriene ved bruk av kategorien minoritet: nasjonale minoriteter og innvandrede minoriteter, også kalt språklige eller nyere minoriteter. Det eksisterer fem nasjonale minoriteter i Norge i dag, og disse har fått sin status basert på at de har en historisk tilknytning til Norge (Lund og Moen, 2010, s. 7). «Grupper med langvarig tilknytning til landet defineres som nasjonale minoriteter, i Norge er dette kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, rom (sigøynere) og romanifolk/tatere» (Regjeringen, 2006). Norges måte å møte disse på gjennom historien har hatt betydning for vårt bilde av minoriteter og minoriteters rettigheter i Norge i dag. Nyere minoriteter eller innvandrede minoriteter er ikke det samme og har heller ikke de samme politiske rettighetene som nasjonale minoriteter (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 17). Pluralismemodellen som er redegjort for i den offentlige utredningen, *Opplæring i et flerkulturelt Norge*, viser eksempel på ulike former for pluralisme og rettighetstildeling gitt ulike minoritetsgrupper (NOU 1995:12). Dermed kan vi se at denne bruken av disse kategoriene i norsk offentlig diskurs, bidrar til et hierarkisk skille som igjen bidrar til et reduksjonistisk skille.

2.1.2 Glimt fra bruken av kategorien minoritet i norsk pedagogisk diskurs

Når det gjelder kategorisering av minoritet og majoritet i den norske pedagogiske diskursen, finner jeg som ett eksempel i *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold* (Gjervan, 2006), 53 treff på ordet minoritet.

Hva vil det si å være norsk? I dette temaheftet velger vi å bruke begrepene barn/voksne med minoritets- bakgrunn og barn/voksne med majoritetsbakgrunn. Selv om vi plasserer barn, foreldre eller personale inn i disse gruppene, er det viktig å huske at dette ikke er ensartede grupper med barn. Vi velger å bruke betegnelse minoritets og majoritetsbakgrunn, fordi dette er en betegnelse som i dag brukes både i offentlige dokumenter og innenfor fagmiljøene. (Gjervan, 2006, s. 11)

Dette eksemplet fra temaheftet, viser en nyansert bruk av begrepet majoritet og minoritet. Samtidig er det stemmer som etterlyser en videre og grundigere diskusjon rundt denne kategoriseringen. Et eksempel er Thun som peker på tausheter i rammeplanen til barnehagen. Hun hevder at det eksisterer et maktforhold mellom majoritet og minoritet også når det gjelder hva som anses som «norsk» eller «ikke norsk», idet dette ikke eksplisitt tas opp til diskusjon (2015, s. 199-201). Hun mener at slike tausheter rundt det som kan virke som abstrakte og kanskje også store, diffuse begreper, kan bidra til at vi ikke får endret holdninger og at de dermed reproduseres og fortsetter å ekskludere barn som kategoriseres som minoriteter, «norske» eller «ikke norske». Dette «vil kunne ha betydning for barns identitet som fullverdige samfunnsmedlemmer, og dermed for deres forståelser av seg selv som deltagere i samfunnet» (s. 201).

Et annet eksempel på bruken av minoritet og majoritet i norsk pedagogisk diskurs er Engen og Kulbrandstad (2004) som omtaler bruken av begrepet og bruker selv denne definisjonen:

En minoritet er en gruppe som i antall (oftest) er mindre enn en stats befolkning med medlemmer som har etniske, religiøse eller språklige trekk som skiller seg fra resten av befolkningen, og som styres, eventuelt implisitt, av en vilje til å beholde og videreutvikle sin kultur, sine tradisjoner, sin religion og sitt språk. (s. 20)

Her er det inkludert et moment av vilje hos minoriteten selv, til nettopp å bli kategorisert som minoritet. Da vil det også være viktig å stille seg kritisk til hvordan man omtaler de som ikke ønsker å være sett på som minoritet og opplever selv at de tilhører majoriteten. I OMOD-rapporten, *Skolen*

er fra Mars, elevene er fra Venus - utdanning i et multietnisk samfunn (Trøften, 2010), brukes begrepet majoritets elever og minoritets elever aktivt og uten en videre omtale av disse begrepene: «Hva gjør skolene for å fremme følelsen av tilhørighet og mestring for alle elever, uavhengig av bakgrunn? Hva gjøres for å motvirke at minoritets elever opplever at de blir assosiert med problemer, på skolen og i samfunnet generelt?» (s. 1). Solbue kritiserer i sin doktoravhandling, *Dialogen som visker ut kategoriene* (2014), måten innvandrere blir snakket om i forskningen og hevder at «mye av forskningen gjort på feltet objektiverer innvandrere. Innvandrere blir gjort til et objekt for integreringen, og forskningen handler om i hvilken grad innvandrere er integrert i vertslandet og har tilegnet seg vertslandets språk» (s. 15). Dette viser at det asymmetriske ved begrepene minoritet og majoritet forsterker objektivering av mennesker, men også at det er nettopp de negative assosiasjonene og objektiveringene som bidrar til å ekskludere, redusere og skape større skiller mellom «oss» og «dem».

Jeg har her pekt på en del forhold ved bruken av begrepet minoritet som gjør at det skapes større skiller mellom mennesker og mellom «majoriteten» og «minoritetene». Jeg har vist at det er svært viktig å prøve å forstå hvordan det oppleves å bli plassert i de ulike kategoriene. Det er viktig at vi stiller oss kritisk til hvem som er minoritet, og hvem er majoritet til enhver tid. Er vi ikke alle minoriteter i visse sammenhenger? Kan det være bedre å legge til grunn at alle mennesker er grunnleggende unike? «Da er det ikke slik at minoritetene tilskrives forskjeller fra «mainstream» eller majoritetens hegemoni, *alle elever er forskjellige*, og at heterogenitet blir dermed den primære tilstanden og en mulighetsbetingelse for kommunikasjon i skolesystemet» (Hilt, 2016, s. 125). Denne forskjelligheten, unikheten, bør få større plass. Kan den kategoriseres på en slik måte at vi i større grad åpner for subjektive opplevelser?

2.2 Etterlysning av en alternativ kategori

Kritikken av bruken av begrepene majoritet og minoritet kommer relativt nyansert frem i den forskningen jeg har sett på her, men jeg har også vist eksempler der det etterlyses en grundigere diskusjon rundt bruken. Her vil jeg gi noen eksempler på hvordan dette skillet er fremmet i den norske fagdiskursen. «Minoritetsbegrepet brukes som «samlebetegnelse» om elever som er svært forskjellige (...) I mange sammenhenger forteller begrepet bare at eleven selv eller elevens foreldre

har innvandrerbakgrunn, og dette burde ikke i seg selv være grunnlag for gruppering» (Spernes, 2012, s. 140-141). Derfor etterlyses her også en alternativ kategori.

2.2.1 Et innbakt asymmetrisk maktforhold i kategorien

Som vist gir det å bli kategorisert som en minoritet en underlegen posisjon i forhold til majoriteten. Denne asymmetrien fører til at det legges mindre vekt på minoritetens erfaring, bakgrunn eller kunnskap, ved at dette ikke anses som like viktig når det er majoritetens kultur det blir tatt utgangspunkt i. «Nordmannen blir sterk fordi det er hans kultur som gjelder, det er han som er den kulturelle majoriteten» (Engen og Kulbrandstad, 2004, s. 19). Dette asymmetriske maktforholdet kommer til syne der det er eliten i samfunnet, majoriteten, som har definisjonsmakt (Lund og Moen, 2010). Det blir problematisk idet det blir «vi» mot «dem», der majoriteten blir satt opp som en motsetning til minoriteten. Ordet minoritet vil ofte bli brukt når vi snakker om barn, unge eller andre grupper som oppfattes å ha en annen etnisk eller kulturell tilhørighet eller et annet språk enn majoritetsbefolkningen.

Ann-Magritt Hauge påpeker at ord har makt gjennom hennes dikotomi i forhold til hvordan skoler forholder seg til å være flerkulturelle. Hun skiller mellom problemorienterte og ressursorienterte skoler og viser gjennom mange eksempler at ordene vi bruker om barn, og våre ordvalg forøvrig, påvirker våre måter å tenke på elever og situasjoner på.

Innvandrere er én gruppe og folk er en annen (...) Vi som utgjør fellesskapet, aksepterer dem (de som er annerledes) når de har oppnådd akseptabel likhetsgrad med oss. De som inkluderes i vi-et aksepteres som en del av det store hegemoniske fellesskapet. (2007, s. 31)

Dette maktforholdet som ligger til grunn i bruken av minoritet og majoritet, er med på å øke avstanden mellom mennesker. Maktforholdet kan rokkes idet majoriteten opplever at plassen på den kulturelle tronen trues, og ved at minoritetene «krever» å bli inkludert som en del av samfunnet.

Representanter for majoritetskulturen kan oppleve at deres kulturelle hegemoni er truet, mens minoriteter kan oppleve at deres perspektiv ikke verdsettes, og at de i mange sammenhenger blir «de andre». For migranter kan det å flytte på seg bety nye muligheter, men det kan samtidig innebære tap av økonomisk status, sosial anseelse og nettverk. (NOU 2014:7, s. 7)

Øian presenterer «minoritetstesene» (2014, s. 76), som går ut på at noen etniske nordmenn er opptatt av at nordmenn om noen år vil være en minoritet i eget land. Dette handler ikke om etnisitet, men om kulturelle verdier forstått som om disse nærmest er genetiske, og at de nedarves og formidles gjennom generasjoner. Han hevder at «innvandring bidrar til at det vokser fram nye og mer mangfoldige måter å oppfatte seg som å være norsk på. Med andre ord blir det enda vanskeligere å avgrense det norske til en enkeltstående etnisk identitet, slik minoritetstesene synes å forutsette» (s. 78). Dette kan ha en sammenheng med det Pihl sier om at den norske skolen er etnonasjonalistisk, og at nettopp kategorien etnisitet er grunnleggende for nasjonsbyggingen. Dette fører til at mange elever som ikke er en del av den etnisk norske majoriteten, vil bli marginalisert (2009, s. 111). «Denne måten å analysere og organisere sosiale relasjoner på, kan karakteriseres som etnisk organisering basert på de dominerende maktforholdene i samfunnet til enhver tid» (s. 259-260). Dette viser et behov for en alternativ måte å tenke på, idet 1800-tallets tanke om nasjonsbygging, utfordres av en befolkning på kloden som er i bevegelse i større grad enn før.

I følge Pihl, er noe av løsningen for å minske asymmetrien, å la minoritetene selv bidra i utformingen av morgendagens skole og utdanning. Målet må være å skape en skole som er tilpasset globaliseringen og de store endringene som skjer i samfunnet vårt i dag, og bidra til å bekjempe etnonasjonalismen som ekskluderer (2009, s. 128). «Their presence and contribution is crucial to educational development and learning, socialization and belonging for all, given the new realities of globalization in Norway and in Western Europe» (s. 128). Derfor vil det være helt nødvendig å spørre dem det gjelder, om deres egne opplevelser. «For å gi opplevelser av tilhørighet er også elevmedvirkning sentralt. Det å etablere strukturer og normer som svekker båndene mellom elever som mobber for å føle tilhørighet, vil være viktig for å forebygge mobbing der ønsket om tilhørighet er drivkraften» (NOU 2015:2, s. 155). Som voksne må vi derfor spørre barn og unge om hvordan de opplever tilhørighet (Engen og Kulbrandstad, 2010; Salole, 2013). Vi må stille spørsmålene nå, og igjen, idet samfunnet stadig endres. Derfor trenger vi kategorier som åpner opp for subjektive opplevelser og erfaringer, og som gjør at vi stiller fler spørsmål og åpner opp for livserfaringer.

2.2.2 Om å tilhøre flere kategorier samtidig - en utfordring til skillet mellom «oss-og-dem»

Det vil oppstå mange dilemmaer dersom man opplever at man må tilhøre én bestemt gruppe, uten at det åpnes opp et rom for å tilhøre andre grupperinger. Idet man deler opp i ulike grupper, etniske

eller andre, deler man også opp mellom dem som er innenfor og dem som er utenfor. «Å være en del av en gruppe innebærer en skillelinje mellom «oss» og «dem», mellom de som er innenfor og de som er utenfor. Gruppetilhørighet har en dyp rot i menneskets evolusjonære historie» (Biseth og Nyléhn, 2015, s. 309).

Som vist, grupperer man ofte mennesker i forhold til kultur. Det vil oppstå problemer idet mennesker vokser opp med kulturelle erfaringer som er helt ulike, og kanskje også motstridene. Dersom vi bruker kultur for å forklare problemer eller situasjoner vi umiddelbart ikke forstår, oppstår en type kulturalisering som marginaliserer enkelte medlemmer av fellesskapet. Gjennom å stigmatisere på bakgrunn av kultur «får kulturalisering sin fulle negative effekt fordi den klassifiserer enkelte minoritetspråklige samfunnsmedlemmer som vanskelige å inkludere i fellesskapet på bakgrunn av såkalt liten vilje eller/og evne til å opptre rasjonelt» (Brossard Børhaug, 2015, s. 64).

...måten det unike i et hvert menneske blir synlig og får rom til å videreutvikle seg på, ikke er et spørsmål om en forhåndsbestemt identitet. Tvert imot handler vår frihet og handlingsrom i den menneskelige mangfoldige sameksistens om måten vi engasjerer oss i en kompleks verden som er befolket av mennesker som er forskjellige fra oss selv. (Oversatt av Brossard Børhaug, fra Biesta, 2010, s. 84-85)

Noe som kan svekke dette, vil være en etisk refleksjon, og det å ha et menneskesyn om at vi alle eksisterer i en flerkulturell hverdag, sammen. Vi er alle grunnleggende forskjellig. Det gjelder ikke kun de som har en såkalt minoritetsbakgrunn (Brossard Børhaug, 2015, s. 67). En slik etisk refleksjon kan fremme den andres unikheter som et unikt bidrag til fellesskapet. Derfor må subjektivering få plass i en inkluderende pedagogisk praksis. «Utkantposisjoner kan gi fellesskapet del i vesentlige livserfaringer. (...) Etisk subjektivering hos minoritetsmedlemmer blir derfor et helt sentralt anliggende i samfunnets demokratiseringsprosess, og skolens inkluderende oppgave kan bli mer reell i det flerkulturelle samfunnet» (s. 72).

Å forstå mennesker som unike individer, som subjekter, vil hjelpe oss i å se nødvendigheten av å ikke redusere verken oss selv eller andre mennesker til å passe inn i kun én bestemt kategori. «Mangfoldet blir ikke lenger en merkelapp på «de andre», men noe som kjennetegner alle» (Biseth

og Nyléhn, 2015, s. 316). Vi trenger derfor kategorier som åpner opp for subjektive muligheter når det gjelder kulturtilhørighet. Kategorier som gjør det mulig å ikke måtte velge mellom én kulturell tilhørighet, men som har plass til et mangfold av subjektive kulturelle opplevelser. Kategorier der individet og de unike opplevelsene til et menneske ligger åpent, og som skaper rom for forskjellighet og subjektive opplevelser av kultur. Her kan begrepet krysskulturell være et begrep som gir større plass til selve subjektet, idet denne kategorien åpner opp for flere spørsmål enn svar.

2.3 Krysskulturelle barn og unge - hvem er de?

Idet vi snakker om kultur og barn, vil man kanskje se for seg de med en mørkere hudfarge, et annet språk enn norsk, en litt annen klesstil, hijab eller en annen måte å være på. Opplevelsen av å måtte forholde seg til mer enn én kultur gjennom en barndom, er likevel noe som angår de fleste mennesker i større eller mindre grad. I vårt globaliserte samfunn kan barn og foreldrene deres i mye større grad enn før, velge hvem og hva de vil lytte til fra et mangfold av stemmer. Samfunnet er ikke lenger og har antakelig aldri heller vært, monokulturelt. Mange barn vokser opp med to svært ulike familiekulturer, der de bor én uke hos én familie og en annen uke hos en annen. Andre barn har bodd større deler av barndommen i utlandet, og ingen kan se på de at de ikke opplever tilhørighet i like stor grad som andre barn (Salole, 2013, s. 30). Dette viser at det ikke er de ytre faktorene vi ser først, som avgjør om et barn har vokst opp krysskulturelt eller ikke. Det angår mange fler enn de vi kan «se det på», og kanskje heller ikke de vi først tror. Samtidig påpekes det at å ha en krysskulturell oppvekst, ikke gjelder «alle» barn og unge som vokser opp i dag. Salole definerer krysskulturelle barn og unge som: «Barn som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av barndommen» (2013, s. 29). Dette er hentet fra Pollock og van Reken som skriver om noe de omtaler som tredjekulturbarn, «Cross Cultural Kids» (2009):

Et tredjekultur-barn (TCK) er en person som har tilbrakt en vesentlig del av utviklingsårene utenfor foreldrenes kultur. Tredjekultur-barn har opparbeidet et forhold til alle kulturene uten å ha fullt eierskap i noen av dem. Selv om elementer fra hver kultur blir gjort til en del av tredjekultur-barnets livserfaring, vil følelsen av tilhørighet ligge i forholdet til andre mennesker med liknende bakgrunn. (Pollock og van Reken, 2003, s. 28)

Dette begrepet kan være problematisk, idet det kan bidra til å se på kultur som noe avgrenset og objektivt, mens det handler i større grad om mennesker som har ulike kulturelle opplevelser som en del av sin oppvekst (Alghasi et al., 2006, s. 15). Derfor løfter jeg frem Biestas syn på subjektivering for å nyansere dette. Han peker på at vi må gå bort fra en overfokusering på identitet og kategori, og heller se mot den unike eksistensen til et menneske (2014, s. 27). Begrepet tredjekulturbarn kan være med på å bidra til at vi ser at den tredje kulturen som det her er snakk om, tilhører individet selv, men det er samtidig en kategori som avgrenser og gir en forståelse av kultur som noe lite dynamisk. Dette gjenkjenner jeg også fra fagfeltet interkulturell pedagogikk og

the principle of intercultural pedagogy represents a truly Copernican revolution. Concepts such as identity and culture are not interpreted any more as static, but as dynamic. Otherness or strangeness is not seen just as a danger or risk in terms of conspicuous behaviour or illness, but instead as a possibility for enrichment and for personal and social growth. The meeting with the 'other', with an individual of different cultural origin, is seen as a challenge and as a possibility of confrontation and reflection in the realms of values, rules and behavioural standards. (Portera, 2008, s. 6)

Det å bli et unikt individ handler dermed i større grad om å stå ut fra det kulturelle hegemoniet. Der mangfoldet av kulturelle erfaringer, ikke ses på som fremmed og vanskelig, men berikende og verdifulle. Likevel vil begrepet krysskulturelle barn og unge kunne bidra til økt forståelse og åpenhet rundt dilemmaer og stereotypier som mange møtes med i dag. Det skaper rom for flere spørsmål, og dette igjen håper jeg kan være med å bidra til en mer inkluderende pedagogisk praksis der det er plass til menneskene.

2.3.1 Kryssende opplevelser

Den første delen av ordet krysskulturell, viser til nettopp det at noe går på kryss og tvers. Det dreier seg om kulturer som ikke står på hver sin side eller er adskilt fra hverandre. Salole hevder at ord som «flerkulturell», kan gi et inntrykk av at kulturene står ved siden av hverandre, adskilt. I begrepet krysskulturell, ligger det i selve ordet at det noe overlappes, går på tvers av hverandre og mikses. Salole hevder at det kulturelle utgjør et komplekst nettverk av røtter, der barndommen og bakgrunnen til et menneske formes (2013, s. 29). Hun bruker her et tre som metafor, der røttene gror på kryss og tvers, over og under. Disse røttene lar seg ikke skille fra hverandre, men danner et nettverk som igjen danner basisen for identiteten og tilhørigheten til den det gjelder (s. 29). Hun

viser også til en annen måte å illustrere dette på, og sammenlikner det med at det kan likne det å blande farger. To separate farger blandes og danner en ny farge, men denne fargen kan ikke skilles og gå tilbake til å være to ulike farger igjen (s. 29). Begrepet krysskulturell kan på denne måten være med på å åpne opp kategoriene for hva vi tenker på med ulike kulturer. Ved å vise at kulturer ikke nødvendigvis står hver for seg, men utgjør et personlig, sammenvevd og unikt mønster for det enkelte subjektet, og utgjør et personlig bilde som er ulikt bilder for andre mennesker. «Røttene vokser under, over og i hverandre og kan være umulige å skille. (...) Samtidig er alle rotfestet til forskjellige steder, og gir treet næring fra hvert sitt hold» (s. 29). Sammenlikningen med et tre som har røtter er også med på å symbolisere tilhørighetsaspektet hos den krysskulturelle. I det kulturelle opplevelser krysses, åpnes det også opp for det unike, og det gir plass til flere spørsmål enn svar. Dette er med på å vekke nysgjerrighet og trigger flere spørsmål. Samtidig kan det å objektivere kultur til noe med tydelige grenser, redusere muligheten til å se på de subjektive opplevelsene av kultur idet mennesker med ulik kulturell bakgrunn møtes. Det handler derfor hele tiden om subjektet som erfarer og møter andre individer (Alghasi et al., 2006, s. 15).

2.3.2 Opplevelser av kultur

Når det gjelder den andre delen av begrepet, *kultur*, har Salole valgt å omtale dette mye brukte og samtidig komplekse begrepet på følgende måte:

Enkelt sagt er kultur menneskets reaksjon på natur. Kultur er en sekkebetegnelse på hvordan mennesker tolker, forstår og organiserer verden rundt seg. ... kultur som et sett med verdenssyn, verdier, idealer, normer og uttrykk som skapes, deles og vedlikeholdes av mennesker som lever i samfunn. (Salole, 2013, s. 53)

Krysskultur både åpner opp for en utvidet forståelse av kulturell tilhørighet, samtidig som det også avgrenser og rammer inn vår forståelse av hva det vil si å vokse opp med flere kulturer. Her ligger fokuset på *kultur*, og det innebærer som vist tidligere, en mulig fare for kulturalisering (Brossard Børhaug, 2016). Det samme vil kunne skje dersom man totalt neglisjerer kulturens betydning og dermed kanskje bagatelliserer forhold hos andre med «en annen kultur» som vi ville tatt svært alvorlig dersom det var noen med liknende kultur som oss selv (Salole, 2013, s. 65). I begge grøftene av en slik overforenkling, vil det redusere individets muligheter til å oppleve tilhørighet. (Salole, 2013; Brossard Børhaug, 2016).

Samtidig er det et viktig poeng at begrepet krysskulturell sier noe om at et menneskes oppvekst er kompleks, og innehar mange ulike kulturelle erfaringer, verdenssyn og erfaringer (Salole, 2013, s. 32-33). Derfor bidrar begrepet krysskulturelle barn og unge til å indikere at et individ har en dypere og en mer mangfoldig kulturell bakgrunn enn det som først synes. På den måten kan det være med på utvide vår forståelse om subjektet og ikke redusere det slik en overfokusering på én kultur gjør. Begrepet krysskulturell utfordrer vår forståelse om at vi må velge tilhørighet i én eller to kulturer, men begrepet undervurderer heller ikke kulturens viktige betydning for mennesker. I tillegg er begrepet med på å skape en forståelse for at kultur skaper mange dilemmaer og utfordringer idet mennesker med ulike kulturelle erfaringer møtes. Selv om begrepet åpner opp for individuelle forskjeller, er det en del trekk og kjennetegn som gjør at vi omtaler noe som en krysskulturell oppvekst som annerledes enn annen oppvekst.

2.3.3 Noen kjennetegn på en krysskulturell oppvekst

Her vil jeg se nærmere på noen konkrete faktorer som er tilstede i en krysskulturell oppvekst. Det er hele tiden snakk om subjektive og unike opplevelser som grunnlag for om noen opplever seg selv som krysskulturell eller ikke. Selv om en kan kjenne seg igjen, vil forskjellen være at «krysskulturelle barn kontinuerlig skifter kategori, og dermed flytter inn og ut av ulike former av og uttrykk for det å skille seg ut» (Salole, 2013, s. 45). De utgjør ikke en homogen gruppe, men har til felles at de har vokst opp med kryssende kulturelle opplevelser. Salole viser fire fellesnevnerer for en krysskulturell oppvekst: «å bli eksponert for en variasjon av kulturelle referanserammer gjennom oppveksten, å skulle mer eller mindre regelmessig tilpasse seg forskjellige referanserammer, utfordringer knyttet til denne typen oppvekst, ressurser og ferdigheter relatert til denne typen oppvekst» (s. 35).

Samtidig gjelder begrepet krysskulturell en større del av barn, der fellesnevneren er oppvekst med ulike kulturer som en stor del av sin barndom. Salole deler inn i begrepet krysskulturelle barn i ni undergrupper, etter inspirasjon fra Pollock og van Reken (2009): tredjekulturbarn, barn av innvandrere, barn av flyktninger, etniske minoritetsbarn, multietniske barn, multikulturelle barn, internasjonale adoptivbarn, «hjemmestasjonerte» tredjekulturbarn (de flytter mellom ulike kulturer innenfor samme landegrenser) og utdannelseskrysskulturelle barn (barna går på skole med en

annen kultur enn majoritetskulturen). I tillegg utdyper hun ved å vise at teknologien i dag kan eksponere barn for andre kulturer i større grad og påvirke mye mer enn tidligere som en del av globaliseringen i verden. Hun mener også at barn av gjestearbeidere og skilsmissebarn på mange måter også kan oppleve å leve i spennet mellom flere kulturer i oppveksten (Salole, 2013, s. 31-32). Her ligger det en utfordring i ikke å vanne ut begrepet for mye og dra det for langt vekk fra kjernen i begrepet krysskulturelle, slik at begrepet mister sin substans og inkluderer alle barn og unge som påvirkes av ulike kulturer. Samtidig er det nettopp dette som utfordrer vår tanke om «disse barna». Det er fler enn vi tror, og kanskje andre barn enn vi først ville tenkt på. Det handler altså ikke om de ytre faktorene som språk, hudfarge eller klesplagg. Å være krysskulturell vil determineres av helt andre elementer, erfaringer og opplevelser (s. 32-33).

I kategoriene finnes det unntak, overlappinger og variasjoner. De krysskulturelle barna har en særstilling i å måtte forholde seg til dilemmaer når det gjelder «verdi- og lojalitetskonflikt, å skille seg ut, arroganse og fordommer, relasjonsforstyrrelser, rastløshet, sorg og savn samt mangelfull kunnskap om foreldrenes hjemmekultur» (Salole, 2013, s. 43). Dette gjør seg gjeldende i tidlig alder, noe som gjør at de er i en annen situasjon enn andre barn. Disse barna har en egen historie og individuelle erfaringer som er med på å prege og skape den de er. De utvikler også en kompetanse, en ressurs, som andre ofte ikke har, noe som skiller dem fra andre barn, på grunn av deres oppvekst preget av ulike kulturelle virkeligheter. Denne kompetansen handler for eksempel om «språkferdigheter, kulturkompetanse og et utvidet verdenssyn» (s. 35), i tillegg til «brobyggerferdigheter, et utvidet verdenssyn, toleranse og sosial kompetanse» (s. 43).

Salole fokuserer særlig på tredjekulturbarn som krysser landegrensener og kontinenter. De er barn av foreldre som flytter på grunn av arbeid eller liknende og bor i utlandet i kortere eller lenger perioder av livet (2013, s. 38-39). «Begrepet «tredje kultur» henviser til blandingen som oppstår mellom den kulturen man kommer fra, og den kulturen man bor i» (s. 31). Som nevnt tidligere, vil Biestas syn på subjektivering, kunne nyansere og kritisere dette synet på kultur som noe som kan avgrenses slik det gis inntrykk av her. I følge Biesta handler det mer om eksistens enn essens og identitet, og om å bli et unikt individ som med sine livserfaringer og opplevelser. Dette vil ikke nødvendigvis passe inn i verken den første, andre eller tredje kulturen. (Biesta, 2015, s. 197; 2014, s. 31)

Gjennom en krysskulturell oppvekst møtes daglige utfordringer i å måtte håndtere dilemmaer, problemstillinger og ulike situasjoner på løpende bånd. Dermed kan også de eksistensielle temaene både forsterkes og synliggjøres på et tidligere tidspunkt i livet. Det kan også føre til mange ubesvarte spørsmål som det er vanskelig å sette ord på og som kan utvikle seg til å bli strevsomt for den det gjelder (Brenna, 2008, s. 137, Salole, 2013, s. 35). Men etter å ha arbeidet med slike spørsmål over tid og levd midt mellom flere kulturelle normer og verdier, vil det også kunne gi en kompetanse for brobygging og en utvidet forståelse for at mennesker har ulike perspektiv og ulike erfaringer. Dette er verdifullt for den det gjelder, og denne kompetansen vil kunne bidra til å skape bedre dialog og samspill mellom mennesker i samfunnet vårt. Dette er en berikende og relevant kompetanse som også det er et økt behov for, idet samfunnet vårt vil preges av mer mangfold på mange områder (Salole, 2013, s. 174). Det er viktig også at pedagoger og voksne som møter barn med krysskulturelle erfaringer, anerkjenner og verdsetter disse erfaringene og ressursene, samtidig som man også må anerkjenne utfordringene (s. 176). «Pedagogen må bygge broer mellom mennesker, ikke mellom kulturer. Disse broene må bygges kontinuerlig, hele tiden» (Brenna, 2008, s. 49). Dette peker på at vi som pedagoger også kan ha mye å lære av barn og unge med krysskulturell oppvekst, og igjen viser det hvor viktig det er å lytte til deres opplevelser.

2.3.3 Å tilhøre i det krysskulturelle

Barn som vokser opp krysskulturelt, vokser opp med stadig forskjellig påvirkning fra flere ulike hold enn andre, med stadige motsetninger og ulike verdensforståelser. Barn som ikke vokser opp krysskulturelt, kan få sin verdensforståelse og sin kultur stadig bekreftet, mens den krysskulturelle eksisterer i en slags mellomposisjon, «en tilhørighet mellom her og der. For mange krysskulturelle barn blir derfor det å forvalte erfaringen med å være både innenfor og utenfor en essensiell del av livet» (Salole, 2013, s. 73). Et kjennetegn er at de ofte ikke føler at de hører helt og fullt til noe sted. De kan føle tilhørighet og tilknytning til alle steder der de selv har bodd, eller der de har familie eller venner på forskjellige plasser i verden. Mange kan ikke begrense «hjemme» til en konkret plass. Ofte forstår de heller ikke alle sosiale koder eller kjenner seg igjen i mentaliteten i sine respektive sammenhenger. De spiller stadig på den andres banehalvdel (s. 42). De er innenfor og utenfor samtidig. Dette omtaler Salole som tilhørighetsparadokset, et eksistensielt anliggende, som baserer seg på de subjektive erfaringene og følelsene av tilhørighet (s. 158).

Ofte knyttes identitet sammen med tilhørighet når en spør *hvor* han eller hun kommer fra eller *hvilken* kultur eller nasjonalitet han eller hun tilhører. «Hjemland og kulturtilhørighet er for mange krysskulturelle barn noe relativt og subjektivt. Nasjonalitet og etnisitet er ikke noe relativt og omskiftelig, men heller ikke bestandig relevant for hvem de er» (Salole, 2013, s. 33). Dette peker på at spørsmålene om identitet ikke er avgjørende for den subjektive opplevelsen av tilhørighet hos individet. Dermed åpnes det opp for andre spørsmål, spørsmål som strekker seg utover *hvor*, *hvilken*, *hvem*. Mye tyder på at kategoriene identitet og kultur er hegemoniske kategorier når det gjelder relasjoner mellom mennesker. Biesta kritiserer dette, og mener det gir et for ensidig fokus. Han løfter frem behovet for å se kritisk på identitet og dekonstruere begrepet kultur, og mener at vi må snakke mer om *hvordan* vi eksisterer, fremfor *hvem* vi er i eksistensen (2015, s. 194). Dermed flyttes blikket vårt bort fra identitet mot subjektivitet og unikheten ved vårt ansvar. Subjektivisering anses av Biesta som pedagogikkens kjerne og han drøfter hvordan utdanning og pedagogikken kan bidra til det menneskelige subjektets frihet (2014, s. 27). Dette skjer når individet motsetter seg eksisterende identiteter og roller, og heller uttaler seg på *egne* betingelser. Dermed er det duket for en pedagogikk som vektlegger *eksistens* fremfor *essens*:

...en hendelsens pedagogikk, en pedagogikk som setter eksistens foran essens, svakhet foran styrke, *praxis* foran *poiesis*, og dermed en pedagogikk som er villig til å gå inn på den vidunderlige risikoen som er involvert i enhver form for utdanning som er denne merkelappen verdig. (Biesta, 2014, s. 31)

Dette gir et nytt perspektiv til Saloles tanke om tilhørighet og krysskulturelle barn og unge. Hun viser at begrepet krysskulturell utfordrer oss i møte med barna, og at den åpner opp for en mer subjektiv forståelse av hva det vil si å vokse opp med flere kulturer (2013, s. 29). Dermed kan det rommet begrepet krysskultur åpner opp for, gi plass til subjektets opplevelser av tilhørighet. Biesta dykker enda dypere inn i de subjektive og gjennom hans fokus på *hvordan* vi eksisterer, gir dette en dimensjon til det Salole sier om krysskultur (Biesta, 2014, 2015).

Jeg vil videre se på hvordan tilhørighet oppleves for barn med krysskulturell oppvekst. Tilhørighet handler ikke først og fremst om geografi, kultur eller familie, men det er den eksistensielle opplevelsen av tilhørighet som her får oppmerksomhet. Tilhørigheten kan ikke «fanges», og heller ikke forklares kun som et nettverk av røtter. Opplevelser av tilhørighet er like subjektive som de er

dynamiske. Disse tilhørighetsopplevelsene endres og må skapes igjen og igjen, idet vi ser på tilhørighet løsrevet fra geografi, identitet, kultur og etnisitet og heller blir opptatt av subjektive tilhørighetsopplevelser (Salole, 2013, s. 158). Dermed handler det i større grad om subjektet enn om kategorier, noe som videre leder til å se nærmere på Biestas subjektiveringsdimensjon.

3. Tilhørighet som en menneskelig opplevelse

Å oppleve tilhørighet er ett av de sterkeste behovene vi har som mennesker. I dette kapitlet vil jeg se nærmere på tilhørighet som en eksistensiell opplevelse og også presentere Biestas tre pedagogiske dimensjoner, for til slutt å se på tilhørighet for krysskulturelle barn og unge. I den velkjente behovspyramiden til Maslow, er tilhørighet likestilt med behovet for kjærlighet og grunnleggende sosiale behov på trinn tre, rett over fysiske behov og behovet for trygghet. Dersom dette behovet ikke dekkes i barndommen, kan det få avgjørende konsekvenser for mennesker. (Brenna, 2008; Helander og Sagberg, 2007; Passer et al, 2009; Salole, 2013)

Individet er helt avhengig av fellesskapet i en grunnleggende, eksistensiell forstand. For at det enkelt menneske skal ha mulighet til å være fritt, autonomt og rasjonelt, må det trekke på ressurser som kun er å finne i reelle fellesskaper og bidra til å realisere verdier som er intimt forbundet med andre menneskers følelser, tanker og handlinger. (Nyeng, 2003, s. 229)

I en annen anerkjent modell av grunnleggende menneskelige behov, *Circle of Courage* (Brendtro, Brokenleg, Van Bockern, 2013, s. 67), er tilhørighet ett av fire grunnleggende behov for unge mennesker, sammen med mestring, selvstendighet og generøsitet. Denne modellen ble utviklet i 1990 i det de tre forfatterne skulle finne ut hvordan de kunne bidra til bedre oppvekstmiljø for barn av urbefolkningen i Canada. Dette er kun to eksempler på modeller der tilhørighet får en stor plass som et helt grunnleggende menneskelig behov.

Begrepet tilhørighet, den grunnleggende opplevelsen av å *høre* til, inneholder verbet å høre. Det er interessant å kunne tenke seg at tilhørighet har en sammenheng med nettopp å bli *hørt*. En hovedhensikt i denne avhandlingen er å la livshistorier om tilhørighet fortelles og høres. Hva skjer om man ikke har muligheten til å la sin historie bli hørt i fellesskapet, eller heller ikke har hørt historiene som deles i fellesskapet? «Vi lengter etter en dypere tilhørighet. Tradisjonene er gått i oppløsning, og kontinuiteten i våre liv svekket. Det som betyr noe, ligger i felles erfaringer og historie, i kultur og identitet» (Foros, 2000, s. 19). Å dele historie og å få ta del i noen andres historie, å la den bli hørt og å få høre, kan være med på å skape nettopp tilhørighet. Karin Sveen uttrykker det slik: «Hva er egentlig *hjemme*, er det et land, eller en by eller et sted eller et strøk eller et hus? (...) Hva er hjemme annet enn en omvei til verden! Hjemme er like mye en tilstand som et sted, det er en følelse» (2005, s. 19). Det handler mye om en opplevelse og en følelse av å

høre til og å kjenne seg som hjemme (Eriksen, 2012, s. 89-90). For å definere tilhørighetsbegrepet som en eksistensiell opplevelse, vil jeg se på hva Salole sier om tilhørighet hos krysskulturelle barn. Deretter vil jeg vise eksistensiell opplevelse ut i fra et filosofisk perspektiv, og redegjøre for Biestas tre grunnleggende dimensjoner i den pedagogiske oppgaven, nemlig kvalifisering, sosialisering og subjektivering (2010, 2014). Oppmerksomheten rettes mot den siste dimensjonen, subjektivering, og jeg knytter denne an til tilhørighet. Salole og Biesta inntar hvert sitt ulike faglige perspektiv, og ved hjelp av disse vil jeg drøfte videre den eksistensielle opplevelsen av tilhørighet i en krysskulturell oppvekst.

3.1 Tilhørighet og fremmedfølelse

Begrepet tilhørighet har å gjøre med følelser. «Emotions will also be central in understanding why people feel a sense of belonging to certain collectives» (Eriksen, 2012, s. 36). Å føle seg som en fremmed, en som ikke hører til, vil innebære en form for manglende tilhørighet. «Manglende tilhørighet til et fellesskap kan gi mennesker en følelse av ensomhet og av å ikke bli anerkjent som verdifulle som mennesker» (Brenna 2008, s. 40). Fremmedgjøring, eller en følelse av utenforskap, kan anses som tilhørighetens motsats. I en utviklingspsykologisk sammenheng, betegnes fremmedgjøring som: «avvisning av samfunnet verdier eller isolasjon fra andre mennesker som går lang ut over generell ungdommelig skepsis» (Evenshaug og Hallen, 2007, s. 297).

Begreper som isolasjon, utenforskap og fremmedgjøring nevnes i debatter, dokumentarer og i avisartikler. Opplevelser som dette vil være svært ubehagelig og uheldig for et menneske. «Å bli konstant påminnet at de ikke hører til i Norge. Kategoriseringen og stigmatiseringen utgjør en betydelig del av tilværelsen deres» (Alghasi et al., 2006, s. 18). Dette er alvorlig og vanskelig for svært mange i samfunnet vårt. Samtidig er det også noen muligheter her. «Denne fremmedheten kan enten ses som en ulempe fordi man ikke tilhører noe sted fullt og helt, eller den kan ses på som en berikelse fordi den rommer to forskjellige kulturer og et verdifullt møte mellom øst og vest» (Zhao, 2006, s. 225). Det ligger altså i det vanskelige også en mulighet til berikelse og til å finne det som er grunnleggende unikt ved et menneske. Men det er avgjørende for et menneske å bli anerkjent for det unike mennesket man er (Skoglund og Åmot, 2012). «Ved at ens status som innvandrere fra et bestemt land blir den overordnede tilskrevne identiteten i mange sammenhenger, kamufleres individuelle egenskaper, og den enkeltes handlinger blir fortolket ut fra enkle ideer om

dennes kulturbakgrunn» (Alghasi et al., 2006, s. 35). Her ser vi at fremmedgjøring henger sammen med kulturalisering og bidrar til at subjektet unikhet neglisjeres (Brossard Børhaug, 2015). Dette kan bidra til å skape en opplevelse av fremmedhet og forhindre opplevelsen av tilhørighet. Derfor må det unike få plass i det vi stiller spørsmål om tilhørighetsopplevelser.

3.1.1 Tilhørighet som en dynamisk dimensjon

Hvor er du fra? Det er vanlig å tenke tilhørighet knyttet til et sted, når man snakker om å høre til, men for barn som vokser opp krysskulturelt rommer tilhørighetsspørsmålet komplekse dimensjoner. Salole peker på at tilhørighetsspørsmålet ofte henger sammen med hvor man føler seg *hjemme*. Men det er ikke sikkert det er mulig å gi et enkelt svar på. «Utsagnet 'jeg føler at jeg hører til ingen steder og alle steder' er en gjenganger blant krysskulturelle barn» (Salole, 2013, s. 144). Likevel er det ofte snakk om tilhørighet i forhold til mange ulike faktorer: kulturell, antropologisk, sosial, geografisk, nasjonal, etnisk, familiær, genetisk, psykologisk eller sosial tilhørighet og så videre. Dette viser at det er komplekst og sammensatt, og at tilhørighetsopplevelser vil forandre seg gjennom livet. Dermed er ikke tilhørighet en statisk dimensjon, men den forandres i takt med rolleskifter, ulike epoker i livet, språk, endrede holdninger, verdier, relasjoner, hendelser, kontekster osv. Det dreier seg om «spørsmål om kultur og kulturarv, om familie, jevnaldningsfellesskap og formidling, om minoriteter og makt, om dannelse, tydelighet og toleranse, men det peker også i retning av oppløsning, ansvarsfraskrivelse og ensomhet, og av å falle utenfor fellesskap» (Helander og Sagberg, 2007, s. 11).

Kan det være slik at fokuset på tilhørighet i forhold til noe bestemt, trumfer den subjektive, eksistensielle opplevelsen av tilhørighet? Dersom det hele tiden søkes en slags «oversikt», en kartlegging av hvordan tilhørigheten ser ut for et individ, kan vi stå i fare for å overse det allmenmenneskelige og eksistensielle. Derfor må vi noen ganger se bort fra spørsmålet om *hvor* en er fra, og heller lytte og prøve å sette oss inn i *hvordan* opplevelsen av å eksistere er for et annet menneske er, idet vi prøver å forstå og lytte, fremfor først og fremst finne frem til ett svar.

3.1.2 Tilhørighet som en sårbar prosess

Salole trekker frem tre ulike faktorer som påvirker opplevelsen av tilhørighet hos en med krysskulturell oppvekst: Språk som anker, røtter i mennesker, og tilhørighet i mentalitet og

holdninger (2013, s. 146-148). Hun snakker om «hjertespråk», og at et språk der humoren får plass, ofte er avgjørende for hvordan man oppfatter seg selv. «En viktig indikator på hva som er hjemme, er å kunne kjenne seg igjen i tanker, uttrykke seg som man vil språklig, og ha venner» (s. 158). Familien har stor også betydning for tilhørighet. Hvordan foreldrene opplever sin egen tilhørighet og om de «tillater sine barn å slå rot der de bor» er viktig (s. 158). Ofte knyttes spørsmålet om hvor man kommer fra, opp mot hvordan man oppfatter å være norsk (s. 142-143). Foreldrenes oppgave blir viktig for å hjelpe de unge til å håndtere fordommer og verdikonflikter de møter i storsamfunnet, og lære barna å være stolte av blant annet sin etniske tilhørighet. Men dette avhenger av at de selv har en moden etnisk identitet og har evnen til å hjelpe barnet på veien dit selv, noe som ikke alltid er tilfelle (Evenshaug og Hallen, 2007, s. 291; Salole, 2013, s. 156).

Kombinasjonen av å ikke få bruke hele sitt repertoar, og føle at de ikke behersker kodene fullt ut noe sted, fører til at enkelte barn, til tross for sin rike erfaringsbank, føler seg utilstrekkelige. Deres ressurser blir knyttet til skam og undertrykkelse istedenfor stolthet. Istedenfor at det vekkes interesse for alt det de kan og alt de er, blir oppmerksomheten trukket mot det de ikke kan, og alt det de ikke er. Dette påvirker følelsen av tilhørighet, som igjen kan påvirke helse og identitet. (Salole, 2013, s. 156)

Usynliggjøring, å ikke bli hørt, eller ikke sett, eller å bli overhørt, oversett, kan og være med på å skape en fremmedfølelse: «tap av tilhørighet kan gi en følelse av at man ikke betyr noe, og det kan føre til usikkerhet med tanke på hva man betyr og hvem man betyr noe for» (Vetlesen, 2009, s. 33).

Salole hevder at «barnas tilhørighetsfølelse kretser i mange tilfeller rundt hvordan de oppfatter og definerer hjemme» (2013, s. 143). Hun viser at det kan være det geografiske aspektet ved hjemme, det fysiske, det følelsesmessige som knytter et barn til opplevelsen av å føle seg hjemme. Det kan også være det sanselige, som lukter, det vi ser som skogen eller havet eller utseende, smaker og lyder. Dette viser igjen hvor grunnleggende og viktig det er å *høre* på barna og ungdommens egne opplevelser av tilhørighet og anerkjenne at de er viktige og deres erfaringer er en rikdom som ingen andre har. Tilhørighet strekker seg utover det å finne sitt ene hjemsted, men går dypere og er dynamisk og flyktig. Tilhørighet er ikke en statisk dimensjon som forblir den samme eller som kan finnes en gang for alle. I et samfunn som endres i raskt tempo, vil det være et viktig pedagogisk anliggende å rette oppmerksomhet mot grunnlaget for en eksistensiell tilhørighet.

3.2 Tilhørighet - en eksistensiell opplevelse

Å reflektere rundt eksistensielle problemstillinger kan være med på å løse opp i kriser og «å komme dem i møte, gå i dialog med dem og gjøre dem til en del av livet» (Nyeng, 2003, s. 21). Filosofiens oppgave handler blant annet om å skape en større forståelse for det som er vanskelig i livet. Med det menes ikke å løse eller prøve å utslette de problemene som vi møter, men heller møte krisene og det vanskelige og gå i dialog og akseptere at dette er en del av livet. «Man må bringe seg selv til klarhet om at selv om man ikke måtte være skyld i problemet, er man selv ansvarlig for å ta hånd om det slik at man kan leve med det som sitt eget» (s. 21). Dette er et sentralt poeng når det gjelder viktigheten og relevansen av et pedagogisk filosofisk perspektiv på tilhørighet. Derfor må vi snakke om det som er vanskelig og møte de eksistensielle dilemmaene.

Eksistensfilosofien handler om hva det egentlig vil si å være menneske, hvordan vi lever våre liv, og i bunn og grunn er dets fokus på det å være et *subjekt* (Nyeng, 2003, s. 17).

Å eksistere vil si *å tre frem* (av latin: *ex* = ut av og *sistere* = å stille (seg)), altså: å stå frem med seg og sitt. Å eksistere vil si å gripe om at man er der, kastet ut i det, med en grunnleggende fornemmelse av å være der som et unikt, (ene)stående menneske. (Nyeng, 2003, s. 16)

Biesta istemmer og hevder at vi eksisterer i og sammen med verden, og der «Utfordringen er å leve i verden uten å se på seg selv som verdens sentrum, utgangspunkt eller begrunnelse» (2015, s. 195).

...vårt eget liv, autentisitet, skapes der hvor individualitet og sosialitet, personlige valg og tradisjon, knyttes sammen. (...) Fellesskapet kommer derfor før individet, ikke bare rent teknisk eller biologisk, men verdimesig og eksistensielt - eller om vi skal si det litt vanskeligere: fellesskapene har menneskeontologisk forrang fremfor det enkelte subjekt. Bare midt inne blant mennesker kan mennesket bli menneskelig. (Nyeng, 2003, s. 242)

Tilhørighet, eksistens og subjektet i verden har en dyptgående forbindelse, som har stor betydning for å definere pedagogens oppgave. Dette vil jeg her se nærmere på.

3.3 Den pedagogiske oppgavens tre dimensjoner

Biesta stiller spørsmålet om hva som egentlig er hensikten med pedagogikk, og svarer at det er «å muliggjøre voksenlivet for barn og unge i møte med livets og eksistensens utfordringer» (2015, s.

21). *Hvorfor*-spørsmålet i pedagogisk praksis er mer fundamentalt, selv som en ofte fokuserer på *hvordan*-spørsmålet. Det er i følge Biesta vesentlig at dette spørsmålet ses på som den underliggende grunnen til alt vi gjør sammen med og for barna, idet vi oppdrar og underviser.

Education, be it in the form of schooling, workplace learning, vocational training, or learning through life, is by its very nature a process with direction and purpose. That is why the question of good education – the question as to what education is *for* – is not optional but always poses itself when we engage in educational activities, practices and processes. (2010, s. 2)

Biesta kritiserer det han kaller for «learnification». Selve ordet læring har blitt et gullord i seg selv, uten at vi snakker om å lære *noe*. Læring opphøyes som det viktigste, og det skaper et fravær av en menneskelig og moralsk faktor idet spørsmålet om hvorfor vi lærer det vi lærer, uteblir. «It denotes processes and activities but is open – if not empty – with regard to content and direction» (2010, s. 16). Ord som kvalitet, effektivitet og læring blir ofte nevnt i dagens skoledebatter, noe Biesta advarer mot fordi den pedagogiske oppgaven da blir for ensidig. Måler vi det vi verdsetter, eller måler vi det vi kan måle og ender opp med å verdsette det vi måler (s. 13)?

Instead of simply making a case for effective education, we therefore always need to ask, «Effective for what?» – and given that what might be effective for one particular student or group of students may not necessarily be effective for other individuals or groups, we always also need to ask, «Effective for whom?». (Biesta, 2010, s. 14)

Om effektiviteten skal måles, må vi også erkjenne at det også er et normativt standpunkt. Derfor må vi stille oss spørsmålet om hva som er ønskverdig i pedagogisk praksis.

3.3.1 Tre dimensjoner som ligger til grunn for spørsmålet om hvorfor

I et demokratisk samfunn, må det stadig pågå en debatt knyttet til hensikten med den pedagogiske virksomheten: Hva er en god skole? Hva er skolens oppgave? Hvorfor har vi skole? Biesta presenterer tre dimensjoner som han mener bør være grunnleggende for enhver diskusjon om pedagogikk. De er ulike, men samtidig uløselig knyttet til hverandre, og kan ikke stå hver for seg. Dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering, foregår samtidig (2010, s. 19, 2014, s. 129, 147). De kan best illustreres ved et Venn-diagram, der alle tre overlapper hverandre og det mest interessante er møtet de gjør med hverandre (2010, s. 22).

Den første dimensjonen, kvalifisering, viser til skolens oppgave i å kvalifisere, utruste eleven til et yrke, å muliggjøre for eleven å tilegne seg ferdigheter og forståelse han eller hun trenger i det «voksne livet», som medborgere av et demokratisk samfunn. Denne dimensjonen har sammenheng med samfunnsøkonomiske argumenter, og den skal gjøre eleven i stand til å engasjere seg og bidra til fortsatt økonomisk vekst i samfunnet. Her er det viktig å påpeke at kvalifisering ikke kun handler om evne til å bidra økonomisk i samfunnet, men også at eleven skal få muligheten og evnen til å engasjere seg politisk, kulturelt og delta som medborger i demokratiet. (Biesta, 2010, s. 19-20)

I den andre dimensjonen, sosialisering, handler det om «hvordan vi gjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner og handle- og væremåter» (Biesta, 2014, s. 26). Her er målet at eleven skal bli en del av det store fellesskapet av en sosial, politisk og kulturell art. Skolen har med andre ord en viktig formidlingsrolle av kultur og tradisjon, enten de er ønskverdige eller noe mer problematiske. Skolen blir dermed en avgjørende instans for sosialisering i samfunnet. Selv i læreplantenkningen vil denne sosialiseringseffekten finne sted i form av en eksplisitt eller implisitt og skjult læreplan.

Slik sett kan sosialisering og kvalifisering forstås som et grunnleggende vilkår for i det hele tatt å kunne skape et fellesskap der barna selv får rom for å vise omsorg, godhet og glede i hverandres selskap, men også våge å yte motstand, protestere og reagere ved å gi uttrykk for egne perspektiver og egen unikhet. (Skoglund, 2015, s. 51)

Sosialisering og kvalifisering på gir et grunnlag for å danne et fellesskap med «rom for å vise omsorg, godhet og glede i hverandres selskap, men også å våge å yte motstand, protestere og reagere ved å gi uttrykk for egne perspektiver og egen unikhet» (Skoglund, 2015, s. 51). På den måten gir de to første dimensjonene også rom for den tredje, nemlig subjektivering. Gjennom kvalifisering og sosialisering, utrustes elevene med en stemme, men denne stemmen er ikke deres egen. Denne stemmen er en gjengivende stemme som forteller om fellesskapet, om kulturene og tradisjonene. Subjektiveringen gir derimot elevene sin egne unike stemme. Unikhet forstått som uerstattelig, ikke som forskjellig (Biesta, 2010, s. 86-87). Subjektiveringsdimensjonen fremstår som en motsats til sosialiseringsdimensjonen og er kanskje den dimensjonen som er vanskeligst å gripe og se helt klart for seg. Vi vil «pedagogisk sett alltid stå i dilemmaet om nødvendig sosialisering og samtidig gi oppmerksomhet og rom for det unike barnet og den konkrete

situasjonen» (Skoglund, 2015, s. 51). Biesta omtaler dette som den pedagogiske virksomhetens kjerne, nemlig fremveksten av en menneskelig subjektivitet (2014, s. 27).

Subjektivering handler om å la eleven «komme til verden», å stå *ut* fra fellesskapet, men samtidig eksistere i det. Biesta omtaler dette som den pedagogiske virksomhetens kjerne, nemlig fremveksten av en menneskelig subjektivitet (2014, s. 27). Det er prosessen der et individ blir et unikt subjekt og den gir muligheter til å bli selvstendig, autonomt og endre felleskapets urettferdige orden når det er nødvendig (Biesta, 2010, s. 21; Brossard Børhaug, 2015; Skoglund, 2015, s. 50).

On the one hand I have suggested that instead of understanding education as having to do with the production or promotion of a particular kind of subjectivity, we should think of education as being interested in how new beginnings and new beginners come into the world. The idea of ‘coming into world’ thus aims to articulate an educational interest into human subjectivity but does so without a template, that is, without a pre-defined idea about what it means to be and exist as a human being. (Biesta, 2011, s. 313)

Biesta ser på fremveksten av menneskelig subjektivitet som selve kjernen i pedagogisk virksomhet. Vi må ta eksistensen og det unike på alvor, og ikke la oss underkaste av et kunnskapsregime som ensidig fokuserer på kompetanse, læring, mål og resultater – «learnification» i Biestas termer (s. 15). Samtidig trenger vi både sosialisering og kvalifisering i skolen, men disse må ikke bli stående uten at vi også har med en dimensjon av subjektivering. Målet er at eleven skal bli et handlende og ansvarlig subjekt. På den måten blir subjektivering i skolen helt avgjørende i samtalen om hva som er en god skole i et demokratisk samfunn. «Undervisningskunsten dreier seg etter min mening nettopp om å finne den rette balansen mellom disse tre dimensjonene, og dette er en kontinuerlig oppgave, ikke noe som kan forhåndsprogrammeres eller avdekkes gjennom forskning» (2014, s. 176). De tre dimensjonene utgjør et hele som igjen skal muliggjøre selve den pedagogiske oppgaven «å gjøre voksen eksistens mulig, *i* og *med* verden» (2015, s. 195).

Å handle – å være et demokratisk menneske, i pluralitetens og forskjellighetens verden, dreier seg om å bringe seg selv til verden gjennom å gjøre og si, altså ta nye initiativ. Samtidig dreier det seg like mye om å lytte og vente, og utfordre andre til å begynne og på den måten skape mulighet for at andre og så kan være subjekter. (Skoglund, 2015, s. 53)

Dette er også gjeldende for pedagogen og fordrer at vi også våger «å ta ansvar for den Andres initiativ og dermed subjektivering» (Skoglund, 2015, s. 57). Her vil jeg se videre på noen faktorer som viser mer av subjektiveringens natur og funksjon. Det vil det være viktig å reflektere både over hva det vil si for oss selv som mennesker, og i rollen som pedagog.

3.3.2 Subjektiveringens begynnelse

Subjektivering forstås som prosessen å bli et subjekt. Sartre er kjent for sitt utsagn: «eksistens kommer før essens» som betyr at vi først eksisterer, finner oss selv i eksistensen, og at svar som vedgår spørsmål om hvem vi er kommer etterpå» (Biesta, 2015, s. 197). Det å være et subjekt, er noe vi er kastet inn i, det rår vi ikke over selv. Den kjente politiske filosofen Hannah Arendt ser på mennesker som handlende subjekter som kommer til verden gjennom sine initiativ og nye begynnelse. Arendt snakker om å komme inn i eksistensen, gjennom å stadig ta initiativ til nye begynnelse gjennom våre handlinger. Dermed knytter hun frihet til handling, der frihet vil si å ta initiativ til noe som ikke tidligere eksisterte (Biesta, 2010, s. 82). Handling er avhengig av omgivelsenes måte å ta i mot initiativ på. Unikhet utgjør dermed en del av subjektiveringsprosessen i pedagogikken, og vil det gjøre at den skiller seg fra sosialiseringen, som handler om at vi alle er del av en orden. Unikhet skiller oss nettopp fra denne ordenen. «Handling er avhengig av en pluralitet der alle individene er like, dvs mennesker, men der det på et merkelig vis er slik at ingen av disse menneskene ligner på ett som har levd før, som lever nå, eller kommer til å leve» sier Arendt (1996, s. 29). Dermed er ikke handling mulig i isolasjon, men den er avhengig av et fellesskap som består av en pluralitet med helt ulike individer. Så fort vi reduserer pluralitet – så fort vi reduserer det som er annerledes og det andre hos den andre ved å prøve å kontrollere hvordan våre initiativ blir møtt, vil vi ta fra den andre dens frihet, og dermed også vår egen frihet.

Arendt hevder at vi eksisterer som individer i en pluralitet, i en verden av mange individer, og at denne pluraliteten ikke er kulturelt betinget. Hun mener vi ikke kan eksistere i isolasjon, men at vi er både avhengige av andre og deres svar på våre initiativ for å i det hele tatt eksistere. Hos Biesta ligger fokuset på eksistensen til subjektet. Dette kommer før essensen, altså hva et subjekt er. Han peker på at det å bli til et unikt individ, ikke skjer isolert, men i fellesskap med andre mennesker. Dermed har subjektivering en relasjonell dimensjon (2014, s. 171). Vi er avhengige av andre mennesker i et fellesskap for å eksistere. Subjektivitet har ikke å gjøre med identiteten til et subjekt,

men med *vilkårene for å eksistere*. Dette er i tråd med Biestas tidligere arbeid, der han løfter frem det som ligger forut for pedagogikkens virksomhet ved å stille spørsmål ved hva som egentlig er *ønskverdig* for skolen i dag, idet han er opptatt av hva som er ønskverdig for subjektet (2010, 2014). Her ligger det mye mer å hente når det gjelder Arendts syn på pluralitet og frihet sett sammen med tilhørighet og subjektivering, men jeg velger å ikke gå nærmere inn på dette her, selv om jeg ser flere spennende muligheter for videre refleksjon. Her er det subjektiveringen som forblir i fokus.

3.3.3 Subjektivitetens ønsker og enestående ansvar

Et viktig perspektiv i subjektivitetsdimensjonen er dermed hvilke *ønsker* et subjekt har. Her menes ikke ønsker som er underlagt den voksnes forventede svar, men evne til å vite og velge selv hva som er ønskverdig. Dette handler om «å være subjekt i sine egne handlinger, det vil si like mye være sine egne handlingers opphav og opprinnelse som å være ansvarlige for hva egne handlinger fører til» (Biesta, 2014, s. 26). Å være et subjekt for sine ønsker, innebærer at en ikke er et objekt som er underlagt den voksnes forventninger. Det må skapes rom for å uttrykke og skape egne ønsker, og å gå fra å være underlagt ønskene til å bli et subjekt. «Målet med innblanding er ikke å gjøre barnet til et objekt, men å gjøre det å være subjekt mulig» (2015, s. 208).

Frihet til handling fører med seg uforutsigbarhet (Skoglund, 2015, s. 53). Biesta argumenterer dermed for en forstyrrelsens pedagogikk, en diskontinuerlig pedagogikk, som handler om å la det uventede få komme, med en nøling og med opplevelsen av at man ikke kan vite utfallet av en pedagogisk situasjon. Dette fordrer at man som ansvarlig voksen gir barnet rom og mulighet til å selv vise hvem det er og å få tre frem som unikt med egne initiativ.

There is, of course, a risk entailed in this, but the question here is not whether we should try to do away with this risk. The question is whether in order to prevent a new Hitler or a new Pol Pot from coming into the world we should forfeit the possibility of a new Mother Theresa, a new Martin Luther King or a new Nelson Mandela from coming into the world as well. It is as simple - and of course also as complicated - as that. (Biesta, 2011, s. 316)

Her er det ikke slik at vi skal godta alt og alle, men vi må la det unike komme frem, før vi gjør en slik bedømmelse og tilpasse oss situasjonen og barnet. «Det avgjørende er at barns initiativ blir

fulgt opp av andre som også er i stand til å ta initiativ og handle» (Skoglund, 2015, s. 53). Dette gir den voksne et ansvar til selv å være bevisst sin egen unikhhet og sitt ansvar i møte med barnet.

Biesta fremmer *ansvar* med utgangspunkt i hva filosofen Emmanuel Lévinas sier om det etiske ansvaret. Han argumenterer for at vår eksistens avhenger av ansvaret for *den andre*. Dette ansvaret er uerstattelig, det vil si at det er jeget alene som kan ta ansvar. Jeget blir dermed unikt som ansvarstagende, og det har ikke å gjøre med identitet ved den enkelte. Nærmere forklart vil unikhhet som ansvar peke tilbake på forståelsen av at jeg er *enestående* og uerstattelig i ansvarstagende for den andre i den bestemte situasjonen. Ansvaret blir forstått som:

Det som er pålagt meg, og bare meg; det er det jeg som menneske ikke kan motsette meg. Dette oppdraget er det enestående sin suverene verdighet. Jeg er meg utelukkende i kraft av at jeg selv er ansvarlig, uerstattelig, jeg kan erstatte alle andre med meg selv, men ingen kan gå inn og erstatte meg. (Lévinas sitert i Biesta, 2014, s. 44)

Ansvar kan aldri påtvinges andre. Det er et etisk anliggende, og vi har ingen garanti for at ansvaret tas. Biesta påpeker denne nødvendige tomheten og risikoen, der vi ikke har kontroll eller kan tvinge noen til å handle på den ene eller andre måten. Dette skapes igjen og igjen, og omtales av Biesta som en sårbarhet ved pedagogikken som er helt grunnleggende i møtet med barnet (s. 44).

Exposure is the moment when I am singled out, so to speak; it is the moment where I am exposed in my singularity. Exposure is therefore not about the revelation of a unique, pre-existing identity; it is about the constitution of me as being irreplaceable in the face of an appeal, in the face of a call. Exposure does not produce; exposure only interrupts. A pedagogy focusing on exposure and interruption is therefore no longer a pedagogy that aims to produce a particular kind of subject or particular qualities of the subject or that aims to equip the subject with a range of 'useful' skills. (2011, s. 317)

Dermed kan pedagogen ikke kontrollere resultatene, Biesta kaller det «utdanningens vidunderlige risiko» (2014). Pedagogen må ikke ta fra elevene muligheten til å ta ansvar, til å bli uerstattelige.

Tolker vi subjektivitet som en etisk hendelse, står vi på et vis tomhendte igjen som pedagoger. Likevel er det min påstand at det er nettopp denne opplevelsen av å være tomhendt som kan hjelpe oss med å forstå hva en svak forståelse av utdanningens rolle i subjektivitetshendelsen kan innebære. (2014, s. 34-35)

Dette krever åpenhet, en vilje til å ta risiko, til å bli stående «tomhendt». Å ta sjansen på at det vi ønsker heller kanskje ikke vil skje, og det vi ønsker kanskje er annerledes enn det barnet ønsker. «Det handler om å finne ut hvordan vi kan og hvordan vi vil eksistere i verden. Det handler om å ta ansvar for det ansvaret vi ser at vi har» (Biesta, 2015, s. 208). Som pedagoger må vi våge å bli stående der, uten å vite, og villige til å ta risikoen.

3.3.4 Subjektiviteten «i midten»

Subjektivering, der vi blir handlende og ansvarlige subjekter, kan finne sted i uforutsigbare møter, i øyeblikk som oppstår en gang i blant. Der blir utfordringen for en pedagog å hjelpe den unge til å tåle motstand og finne *sin* måte å eksistere i verden på (Biesta, 2014, s. 170). Biesta snakker om *midten*, at det er der disse øyeblikkene oppstår. I denne midten står en mellom det han kaller full «verdensødeleggelse», der en prøver å kontrollere omverdenens svar på handlingene sine, og full «selvødeleggelse», der man utsletter seg selv. Begge disse to ytterpunktene er en slags utvei der man rømmer fra midten og det frustrerende, irriterende og vanskelige.

Idet vi tar nye initiativ, blir disse ofte møtt med motstand, og det uventede og uforutsigbare kan skje. Det er i denne midten vi eksisterer som et subjekt, men å bli stående der krever mot. En av pedagogikkens viktige oppgaver vil dermed være å støtte og oppmuntre den unge til å bli stående i midten. Til å stå i det, selv om det er krevende og tøft, og kanskje også tar tid. Barnet trenger hjelp til å møte motstanden som oppleves, gi form til den og arbeide med det. Her ser jeg paralleller til det å være i midten hos krysskulturelle. Å få ulike kulturelle erfaringer, å bevege meg frem og tilbake, å bli det som Salole beskriver som både innenfor og utenfor samtidig (2013, s. 158). I en krysskulturell oppvekst, vil barnet oppleve å møte motsetninger og ulike svar på egne initiativ og mange flere nyanser idet han eller hun må forholde seg til flere kulturelle normer og tradisjoner i stor del av barndommen (s. 29). Disse ulike erfaringene kan krysse hverandre, overlappe og utfordre barnet. Dermed vil det kunne trenge oppmuntring til å bli stående i midten.

Den voksnes oppgave er å «iscenesette» motstanden som viktig, meningsfull og positiv, og ha øye for de mange forskjellige finurlige måtene dette kan gjøres på. Dette handler ikke om å gjøre noe vanskelig for vanskelighetens skyld, men det handler om å erkjenne det vanskelige viktige betydning for at vi skal kunne være i verden som subjekter. (2015, s. 207)

Å finne en dyp tilhørighet, som er rotfestet i en eksistensiell opplevelse, vil kreve subjektivering som er en motsats til sosialisering. Da handler det om å stå ut fra fellesskapet og å ta ansvar som et unikt individ. Dermed kan man si at for å oppleve tilhørighet, må man stå utenfor fellesskapet, som forskjellig fra alle andre. På den måten kan man ta ansvar på en enestående måte.

Skolen som et rasjonelt fellesskap baseres på at elevene har et felles verdigrunnlag (Biesta, 2010, s. 88). Sosialisering- og kvalifiseringsdimensjonen opprettholder dette fellesskapet ved å gi elevene noe å snakke om, felles verdier, kulturelle erfaringer, referanserammer og felles praksiser (s. 88). Men det er også situasjoner der vi ikke er i fellesskap med andre som vi har noe felles med (Lingis, 1994). Vi blir da en del av et fellesskap som ikke har noe felles, og dette handler ikke om selve ordene som blir sagt eller hva man responderer med, men det faktum at det er jeget som responderer og tar ansvar, og gir gjensvar med en unik stemme i den unike situasjonen jeget befinner seg i. Ingen andre kan da ta dette ansvaret og jeget blir uerstattelig. Dette menneskelige og det rasjonelle fellesskapet er ikke motsatser, men eksisterer samtidig. Fellesskapet som ikke har noe felles, kan ikke produseres og heller ikke «temmes». Det opptrer sporadisk, som en forstyrrelse til det fornuftige, rasjonelle fellesskapet og det her får subjektiveringen plass.

Midten som pedagogisk oppgave aktualiserer også verdien av periferi. Vanligvis blir periferi ansett som uønskverdig, men Brossard Børhaug argumenterer for at «utkantposisjoner kan gi fellesskapet del i vesentlige livserfaringer» (2015, s. 72) Hun stiller spørsmålet «Hvordan kan vi oppfordre eleven til å utøve sin personlige frihet og bruke sin stemme i fellesskapet slik at han eller hun utvikler tilhørighet til fellesskapets gode» (s. 58)? Derfor må vi lytte til disse livserfaringene og anerkjenne verdien av opplevelsene. Som pedagoger må vi anerkjenne og støtte den unge til å ta ansvar, gjennom å oppmuntre han eller hun til å bli stående i midten, selv når de møtes med motstand, og å lytte til den unike stemmen og å ta imot initiativene den unge kommer med. Jeg vil nå se nærmere på hva det vil si å tilhøre som et subjekt på en «voksen» måte.

3.4 Tilhørighet som en eksistensiell opplevelse for krysskulturelle barn

Som pedagog og voksen, vil det være avgjørende å arbeide for å la barnet få eksistere i en verden preget av mangfold, da vi eksistensielt er avhengige og prisgitt det (Arendt, 1996, s. 29). Biesta peker her på at pedagogens ansvar alltid handler om ansvar for barnet og ansvar for verden:

I pedagogisk forstand betyr alt dette at utdanningens ansvar aldri bare kan være rettet mot individer - enkeltstående barn - og deres tilblivelse, men også må dreie seg om å opprettholde et rom der, som Arendt sier det, «frihet kan komme til syne». Det er dermed et dobbelt ansvar: for barnet *og* for verden, og mer konkret, for verdens verdslige kvalitet. (Biesta, 2014, s. 172)

Subjektiveringsdimensjonen hos Biesta er med på å balansere vårt behov for et fellesskap, idet vi vi må stå ut fra fellesskapet som unike individer. Den eksistensielle tilhørigheten blir ikke avgjort ut fra om vi har «nok» av felles kulturelle verdier eller normer, slik det handler om i sosialisering og kvalifisering, men om vi opplever et eksistensielt fellesskap og en grunnleggende tilhørighet til andre, uansett gruppetilhørighet. En forståelse av tilhørighet som noe som lar mennesker få komme frem som unike subjekter uten å på forhånd sette rammene eller bestemme kriteriene for hva som gjør at han eller hun opplever at de hører til. Dette er en umulighet, som og er nødvendig for oss, for stadig å utvikles, skape oss selv igjen og igjen, idet vi aldri kan fange oss selv i en statisk identitet (Mollenhauer, 2006, s. 140).

Det er ikke lenger selvsagt at tilhørighet til en bestemt gruppe eller eksistensen av en verdensordning som allerede er i ferd med å bli fullbyrdet, gir svaret på spørsmålet om hvem jeg er og bør være. Derfor synes i dag spørsmålet om hvem jeg er og hvem jeg vil bli, å være ett av de mest foruroligende. (2006, s. 137)

Som jeg har argumentert for, åpner subjektiviteten opp for en annen og mer åpen forståelse for tilhørighet og krysskulturalitet, der det er etikk, ansvaret som den enkelte har overfor nesten, og ikke identitet som er i det mest avgjørende. Tilhørighet til hverandre blir dermed en betingelse for å eksistere i seg selv, og denne eksistensielle tilhørigheten finner sted i en midten, i avbrytelsene, der det gis rom til at barnet kan få eksistere, handle og snakke med sin egen stemme. Dersom vi igjen og igjen prøver å identifisere oss selv og vår tilhørighet, risikerer vi å havne på et blindspor. Slik jeg forstår det, vil begrepet krysskulturell, etterlate seg et nødvendig tomrom som gir plass til subjektiverende opplevelser. Idet et menneske kategoriseres som krysskulturell, sier ikke det noe mer, enn at personen har kryssende kulturelle erfaringer fra oppveksten. Det gir rom for å stille spørsmål om subjektets egen historie. Derfor, idet den pedagogiske oppgaven handler om å la subjektets stemme høres og la barnet blir sett som et enestående menneske, må tilhørighet som eksistensiell opplevelse peke på et behov for å lytte. Alt er ikke sagt gjennom at man plasserer seg eller plasseres av andre, men som en eksistensiell åpen oppmerksomhet overfor den andre.

Dette ønsker jeg å åpne opp for idet jeg intervjuer noen krysskulturelle unge mennesker om deres opplevelser av å høre til som en eksistensiell opplevelse. Salole peker på at «desto viktigere er det dermed at voksne rundt barna lærer seg å støtte dem i det møysommelige identifikasjonsarbeidet, samt åpner for en romsligere tilhørighet» (2013, s. 158). Denne romsligheten er avgjørende for at subjektet skal få tre frem selv som et unikt individ. Kanskje er det slik at disse spørsmålene ikke er noe som man kan jobbe seg ferdig med. Lévinas peker på behovet for å se tilhørighet i lys av et uerstattelig etisk ansvar, og ikke først og fremst identitet. Biesta knytter dette ansvaret til subjektiviteten betegner at «ansvar - som 'den essensielle, hovedsakelige og grunnleggende subjektivitetens struktur'» (2014, s. 41). Dermed kan det dannes et fellesskap av mennesker som tar ansvar for fellesskapet. Biesta henviser til Lévinas i det han poengterer at vi blir til i det vi tar ansvar for den andre, idet vi ikke lenger forneker ansvaret vi har for den andre.

It is the point in time when I say 'yes' to the other, keeping in mind that this 'yes' is always already a *response* to a question and not an act of recognition that would bring the other into existence. I come into the world, I come 'into presence', therefore, when I respond. (Biesta, 2003, s. 63)

Biestas perspektiv på subjektivering og ansvar viser dermed at vi blir til idet vi svarer på den andres fordring. Her ser jeg en sammenheng med tilhørighet som et eksistensielt anliggende. I subjektiveringen, står man ut i fra det sosiale fellesskapet og blir et unikt individ. Gjennom å ta ansvar og bidra til det gode i det menneskelige fellesskapet, vil vi kunne finne og oppleve en dypere tilhørighet. Barn og unge med krysskulturelle erfaringer, vil kunne gjøre subjektiverende erfaringer, idet en forholder seg til kryssende og også ofte motstridende kulturelle normer gjennom oppveksten. Dette kan gjøre at mange opplever at de blir stående utenfor, eller midt imellom, noe som kan oppleves fremmedgjørende og ubehagelig. Dette ubehagelige utgjør en motstand, som Biesta snakker om, der det kreves mot for å bli stående, uten å utslette seg selv og uten å ødelegge det som gjør at en opplever seg som en fremmed. I denne prosessen, finnes det muligheter for subjektivering. Dersom man blir stående, vil dette kunne berike og tilføre verdifulle erfaringer og perspektiver, idet man blir et unikt og uerstattelig individ i møte med en annen.

Videre er det viktig for meg i forberedelsene til intervjuene og i arbeidet med analysen, å hele tiden være lydhør for hva som egentlig blir sagt, og også være åpen for andre svar enn det jeg forventer.

4. Refleksjoner over avhandlingens metodiske valg

Denne masteravhandlingen i pedagogikk tar sikte på å analysere noen sentrale momenter om hvordan barn og unge som vokser opp med flere kulturelle innslag, opplever eksistensiell tilhørighet. Mitt ønske er å bidra til å øke kunnskapen om dette temaet, slik at pedagoger i deres praksis, kan hjelpe krysskulturelle barn og unge til å oppleve tilhørighet som noe verdifullt. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for, og begrunne mine metodiske valg. Først vil jeg sette min forskning inn i en pedagogisk-filosofisk vitenskapsteoretisk sammenheng, deretter kort redegjøre for noen sentrale grunner for en kvalitativ tilnærming, og bruken av et delvis strukturert intervjuopplegg. Her vil jeg også beskrive innhenting og behandlingen av data, og tillegg hvordan jeg fant frem til og valgte ut informantene.

4.1 Ulike grunner til å velge en kvalitativ metodisk tilnærming

Som en del av mastergrad i pedagogikk variant A ved NLA Høgskolen, beveger denne masteravhandlingen seg innen det allmennpedagogiske feltet, og omhandler kjernen i pedagogisk virksomhet. «Kjernen er det enkle forholdet at barn trenger hjelp av voksne for å for lære å leve menneskelig» (Wivestad, 2007, s. 295). Det er dette, den menneskelige prosessen der et menneske blir til, fra unnfangelsen til døden, «å være voksen», som er pedagogikkens anliggende (Biesta, 2015, s. 194). Pedagogikkens fokus på å hjelpe barn og unge til å leve som ansvarlige mennesker sammen, gjør at det er viktig og meningsfullt å løfte frem selve de subjektive opplevelsene av å høre til. Som nevnt tidligere, vil et fokus på eksistens fremfor essens, og et tema som omhandler en eksistensiell forståelse av tilhørighet, føre til at det er aktuelt å være opptatt av subjektets egne opplevelser og erfaringer i et forsøk på å fortolke, snarere enn å forstå (Arnesen, 2004, s. 25). Tone Sævi argumenterer for et kontinentalt syn på pedagogikk med relasjonen som utgangspunkt, og at dette vil lede mot et fokus på «menneskelighet, moral og rettferdighet, og anerkjenne eksistensielle pluralistiske fellesskap og livsforhold fremfor individuelle og samfunnsmessige resultater knyttet til markedsrelatert effektivitet og konkurranse» (2014, s. 250).

Det eksistensielle, pluralistiske fellesskap og livsforhold ønsker jeg å anerkjenne gjennom mitt fokus i denne avhandlingen. Gjennom å løfte frem det eksistensielle og allmennpedagogiske, plasseres mitt prosjekt seg i en kontinental tradisjon. Dermed vil prosjektets spørsmål være rettet

mot pedagogikkens eksistensielle betydning av tilhørighet for unge mennesker som vokser opp med ulike kulturelle erfaringer. Da settes opplevelsen til et menneske i fokus (Arnesen, 2004, s. 25). «Existentialists are interested in *subjects* – living, aware human beings – not abstractions of which they are assumed to be manifestations» (Noddings, 2012, s. 65). Med et ønske om å studere tilhørighet som eksistensiell opplevelse for noen krysskulturelle subjekter innenfor et allmennpedagogisk perspektiv, vil derfor en kvalitativ tilnærming være et naturlig valg i prosjektet.

Kvalitativ metode inntar et dybde- og detaljfokus, og søker ikke å finne generaliserende svar på et forskningsspørsmål. Konkret kan kvalitativ metode defineres på følgende måte:

Qualitative *research* is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. (...) This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them. (Denzin og Lincoln, 2011, s. 3)

Som forsker plasserer man seg *i* den verden man vil undersøke, og gjennom fortolkning prøver man å forstå det man studerer, noe som peker på forskerens rolle som situert i verden, i en historisk tid, på et geografisk sted og i en spesifikk sammenheng. Forskeren kan ikke stille seg utenfor det som forskes på, og forskeren kan heller ikke unngå å fortolke det han eller hun ser. Denzin og Lincoln (2011) hevder at en forsker innen det kvalitative feltet er som *quiltmaker* eller en *bricoleur*. Dette innebærer at forskeren setter sammen mange små deler fra den store, komplekse verden, til et bilde eller et lappeteppe. Ordet *bricoleur* har fransk opprinnelse og betyr en altnuligmann eller en håndverker. «The interpretive bricoleur produces a bricolage; that is, a pieced-together set of representations that are fitted to the specifics of a complex situation» (s. 4). Som forsker ønsker jeg å gjenskape et detaljert bilde av det informantene deler. Bildet vil også påvirkes av meg som forsker ut i fra egen bakgrunn og forståelseshorisont. Dette kommer jeg tilbake til i slutten av dette kapitlet når jeg tar opp validitet og reliabilitet.

4.2 Begrunnelse for bruk av delvis strukturert intervju i datainnsamlingen

I prosjektets innledende fase, ble det tydelig at jeg var interessert i selve opplevelsen til personer som vokser opp med krysskulturelle erfaringer, og at intervju var en mulig inngang til deres refleksjoner. Kvale og Brinkmann innleder sin bok om kvalitative intervjuer slik: «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (2015, s. 18).

Til å begynne med, vurderte jeg å bruke fokusgrupper i datainnhenting. Etersom mitt fokus er på den enkelte subjektive opplevelsen av tilhørighet, vurderte jeg det å være hensiktsmessig å snakke om et så personlig tema i et en-til-en-intervju. For at informanten skal ha et oppriktig ønske om å dele sine opplevelser knyttet til tilhørighet, var det viktig at intervjusituasjonen opplevdes som trygg og positiv for informanten. Et fokusgruppeintervju kunne bli mer utfordrende dersom informantene og forskeren ikke kjente hverandre. Derfor valgte jeg dybdeintervju av enkelte personer i en-til-en-situasjon. Imidlertid var det også viktig å velge ut hvilken form intervjuet skulle ha, og jeg valgte å bruke delvis strukturert dybdeintervju, fordi jeg ønsket å ha en romslig tidsramme på cirka en time, og en avslappet intervjuform med rom for tilpasning underveis i intervjuet. Jeg kunne ikke vite sikkert på forhånd hvordan informanten ville respondere. Målet med intervjuet var at informanten skulle ha lyst til, og få mulighet til å reflektere, gjennom en fri samtale, omkring noen tema og spørsmål gitt i forkant (Tjora, 2012, s. 104). I tillegg var det viktig for meg å være åpen for det uforutsette. Samtidig hadde jeg en klar plan og struktur for intervjuet. Dette bidro til at jeg som forsker fikk besvart de nødvendige spørsmålene for min avhandling.

Kvale og Brinkmann bruker begrepet «semistrukturert livsverdensintervju» (2015, s. 22, 46). Dette begrepet likner på dybdeintervjuet, men er blitt påvirket av fenomenologisk filosofi. Med semistrukturert livsverdensintervju menes at det er et profesjonelt intervju som plasseres mellom en åpen samtale og et lukket spørreskjema, en planlagt samtale med åpne og fleksible spørsmål. Opplevelsen til informanten er sentral og (2009, s. 45, 47, 325). «Målet er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen» (2015, s. 22). Det handler også her, som med delvis strukturerte dybdeintervjuer generelt, om å dele opp i hovedtema, for så på forhånd å forberede noen underspørsmål slik at man er både åpen og fleksibel for nye spørsmål som kan dukke opp underveis i intervjuet der forskeren tilpasser spørsmålene til informantens situasjon (2009, s. 47). En slik tilnærming vil være «en planlagt og fleksibel samtale som har som

formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (2015, s. 357). Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert livsverdensintervju som er en type delvis strukturert dybdeintervju. Målet er å planlegge en fleksibel samtale som kan innhente meningsfulle beskrivelser fra informantene om erfaringer med tilhørighet og bidra til å gi svar på mitt forskningsspørsmål.

4.3 Datainnsamling og beskrivelse av kodingsprosessen

Her følger en redegjørelse for hvordan jeg har gått frem for å finne og velge ut informanter, kontakten med NSD og hvordan intervjuene og analyseprosessen har foregått. I tillegg vil jeg si noe om hva hermeneutikk har å si for min analyse og fremstilling av datamateriale.

4.3.1 Søknad til NSD

Det benyttes anonymiserte og fiktive navn i denne avhandlingen. En uforsiktig kombinasjon av informasjon, vil kunne gjøre at personene kan bli gjenkjennelige. For å sikre personvern og følge retningslinjer for meldepliktige prosjekter, har jeg søkt personvernombudet for forskning ved NSD, Norsk senter for forskningsdata, om tillatelse til å gjennomføre mitt forskningsprosjekt og har fått tillatelse til dette. Denne godkjenningen ble mottatt den 22. April 2016, og den er å finne i vedlegg fire.

4.3.2 Utvalg og innhenting av informanter

Da valgte ut hvem jeg ville intervju i dette prosjektet, tenkte jeg først å intervju elever i den videregående skolen med ulike kategorier innen det krysskulturelle. En slik gruppe er heterogen, og jeg tenkte på å intervju en informant med flyktningebakgrunn, en med foreldre av arbeidsinnvandrere og et såkalt «tredjekulturbarn» (Salole, 2013, s. 31). Dette kunne være spennende fordi de kunne bidra til å drøfte krysskulturelle erfaringer ut i fra ulike perspektiver. Imidlertid gikk jeg bort fra denne ideen, ved at jeg etter hvert i større grad ble klar over, gjennom arbeidet med teorien, at uansett hvilken informant jeg valgte, ville disse være helt unike og ha totalt ulike stemmer. Å kategorisere utvalget av informanter, ville derfor ikke være mulig og heller ikke ønskelig, når hensikten er å danne et bilde av noen individers *subjektive* opplevelse av tilhørighet, ikke finne visse kjennetegn for en bestemt kategori eller subgruppe mennesker. Derfor er

informantene ikke representanter for noen andre enn seg selv, og mitt fokus for å finne informanter ble at de er reflekterte rundt tilhørighet og motiverte for å snakke om det i en intervjusituasjon. Samtidig er fellesnevneren at de informantene jeg har valgt ut, har en krysskulturell oppvekst. Tilgjengelighet i forhold til tidspunkt, geografisk sted og at intervjuet kunne foregå uten tolk, har også vært viktige faktorer, men helt avgjørende har vært, at de har hatt vilje og motivasjon til å la seg intervju.

Datainnhentingene baserer seg på tre informanters erfaringer og opplevelser, Lulu, Beya og RR. Antall informanter ble sekundært i mitt forskningsprosjekt. Det var kvaliteten ved data, og ikke mengden, som ble gitt gjennom informantenes stemmer, som ble et avgjørende punkt for valget av antall informanter. Dersom jeg hadde opplevd at jeg trengte flere informanter for min analyseprosess, ville jeg valgt å intervju flere (Ryen, 2002, s. 85, 93). Jeg vurderte, etter å ha intervjuet de tre informantene om deres egne opplevelser og syn på tilhørighet, at dette ga et rikt og tilstrekkelig datamateriale for å drøfte deres eksistensielle tilhørighet.

For å innhente mulige informanter brukte jeg nettverket mitt på blant annet *Facebook*. Jeg tenkte etter om jeg kunne kjenne noen informanter med krysskulturell oppvekst som ville la seg intervju. Jeg kontaktet noen få, og valgte ut to stykker som både ønsket å la seg intervju om temaet, i tillegg til en som fikk jeg kontakt med gjennom en venninne av meg. Etter kontakt på mail, der jeg sendte infoskrivet og forklarte om prosjektet, avtalte vi tid og sted for intervjuet. Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet i forkant. Dette leste jeg også opp sammen med de tre informantene like før selve intervjuet startet. Hver enkelt av informantene skrev under på erklæringen om frivillig informert samtykke, og fikk informasjon om at intervjuet var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Det var det ingen av de tre informantene som valgte å gjøre.

Hensikten er å løfte frem subjektets unike opplevelse av tilhørighet. Et slikt mål krever en refleksjonsprosess over mitt eget ståsted som person og min rolle som forsker i møtet med informanten. I en kvalitativ intervjusetting påvirker relasjonen mellom meg som forsker og informanten hvordan intervjuet blir og hva som blir sagt. I dette tilfellet hadde jeg vært sammen med to av informantene tidligere og kjente dem noe. En av dem møtte jeg på en av sommerleirene for asylsøkere som jeg jobbet på for noen år siden. En var en søster av en venninne, og den tredje

informanten var en venn av en venn, som jeg ikke hadde møtt før selve intervjuet fant sted. Intervjuene foregikk i grupperom som jeg hadde holdt av på en høyskole og på offentlige bibliotek. Vi hadde grupperommet for oss selv, slik at intervjusituasjonen kunne foregå uforstyrret. Selve intervjuene varte mellom 30-40 minutter. De tre informantene fikk selv velge seg et pseudonym de ønsket at jeg skulle benytte videre i arbeidet med intervjuene, og valgte Lulu, Beya og RR.

De tre informantene er unge, voksne kvinner, alle over 18 år, henholdsvis 18, 23 og 29 år. De bor tre ulike steder i Norge i dag, men har alle bodd flere år i utlandet. Lulu kom som flyktning til Norge, og har tidligere bodd i to andre land enn sitt fødested, før hun kom til Norge for omtrent fem år siden. RR har bodd flere år av sin barndom i et afrikansk land, men er født i Norge og har etnisk norsk familie. Beya er født og oppvokst i Norge, men hele familien er fra et afrikansk land. Hun har i tillegg bodd flere år i et annet europeisk land som student.

4.3.3 Utarbeiding av intervjuguiden og tilrettelegging av intervjusituasjonen

En mulig fare med intervjusituasjonen i mitt prosjekt, kunne være at temaet jeg valgte å ta opp med mine informanter, ville oppleves som abstrakt. For å forebygge dette, og for mer konkret å skape en noe tryggere atmosfære, hadde jeg bedt informantene om å ta med seg et bilde eller et annet objekt, som de mente sa noe om hvem de var. Lulu tok med seg et bilde av seg selv som barn, Beya tok med seg en Bibel og RR tok med en en jakke. Jeg startet intervjuet med å la informantene få fortelle om hvorfor de hadde valgt dette bildet eller objektet (Sæverot, 2015).

Mitt forskningsspørsmål og teorigrunnlag i kapittel to og tre, dannet grunnlaget for mitt valg av spørsmål og struktur i intervjuguiden. Intervjuet ble delt i tre hovedtema: hva de forstår med krysskultur, hva de forstår med å høre til (tilhørighet), og hvordan de anså seg selv som handlende subjekter (subjektivering). Jeg fulgte hovedsakelig guiden, men la ved flere anledninger inn oppfølgingsspørsmål og tilpasset spørsmålene underveis, for eksempel da informantene allerede hadde svart på noe som jeg ønsket å spørre om. Det oppstod noen enkelte tilfeller der jeg trodde at jeg hadde fått svar på et spørsmål før jeg stilte selve spørsmålet. Jeg valgte å stille spørsmålet likevel, og det viste seg at informanten kom med ny informasjon og et nytt perspektiv. Som når Beya hadde fortalt om flere situasjoner hun følte seg fremmed i, og jeg valgte å stille spørsmålet om hun kunne gi noen eksempler på slike situasjoner, så fortalte hun om helt andre situasjoner enn

tidligere i intervjuet. Det samme gjaldt da jeg stilte henne spørsmål om hvor hun følte seg hjemme. Jeg opplevde også noe av det samme i intervjuet med Lulu:

Kan du se noen egenskaper du har, ja det har vi egentlig snakka litt om, men jeg stiller spørsmålet likevel. Kan du se noen egenskaper du har som følge av den krysskulturelle oppveksten din? Du har egentlig svart på det. (Intervjuer)

Empati, medmenneskelighet. (Lulu)

Ja (Intervjuer)

Men ikke pity, du vet, å si 'åh stakkars', du vet. For det vet jeg hvordan er. Når noen viser det, på grunn av det du har opplevd. Det er ikke respekt. (Lulu)

I ettertid ser jeg at det var ganske utfordrende å endre spørsmålene i større grad underveis, og at spørsmålene på papiret raskt ble avgjørende for hva jeg spurte om. Et eksempel på dette var når Beya var usikker på om hun opplevde at hun hadde hatt en krysskulturell oppvekst, da hun og familien alltid hadde fokusert mye på norsk kultur hjemme. Samtidig opplever jeg at datamaterialet som ble innhentet gjennom intervjuene ble informativt og variert. Jeg fikk også helt ulike svar på de samme spørsmålene fra de tre informantene.

Når det gjelder opplevelsen av intervjusituasjonen, tror og håper jeg at den ble preget av fleksibilitet, trygghet og åpenhet. Jeg gjorde mitt aller beste i å være lyttende og oppmuntre informantene til å dele mer, der jeg skjønnte det var mer som ønsket å bli sagt. Samtidig ønsket jeg å være oppmerksom på om det virket ubehagelig for informantene, og jeg ønsket ikke på noen måte å presse informantene til å dele noe de ikke selv ønsket å dele. I tillegg prøvde jeg å være bevisst under hele intervjusituasjonen på ikke å skynde meg videre, eller være redd for små pauser med stillhet. Dette skulle vise seg flere ganger å være riktig og viktig. Dette var noe jeg ved flere anledninger med alle tre informantene, la merke til, at i det jeg hadde tenkt å gå videre, bestemte jeg meg for å vente noen sekunder ekstra, og da kom det enda mer utfyllende svar fra informantene.

4.3.4 Arbeidet med transkribering og kodingsprosessen for å starte analysen.

Jeg har transkribert det innsamlede datamaterialet selv og gjorde dette arbeidet like etter selve intervjuene var ferdig, for å ikke miste viktig informasjon. Denne prosessen var lærerik og noe

tidkrevende. I transkripsjonen har jeg valgt å la litt lengre pauser og latter komme frem som en parentes i teksten. Selve transkripsjonsdokumentene har gode marger og ekstra mellomrom mellom intervjuer og informant, slik at det er enklere å se hvem som sier hva, og dette har vært en god hjelp i kodings- og analyseprosessen.

I kvalitativ metode skjer mange ting samtidig, og prosessen er iterativ. Det betyr at man går frem og tilbake mellom de ulike stegene og vurderer om man trenger mer data, samtidig som man analyserer og skriver rapporten (Creswell, 2012). Man kan også gå tilbake til informantene for å få mer data der det oppdages hull i datainnsamlingen. Kvalitativ forskning er dermed en fortolkende måte å jobbe på. Analyseprosessen startes med å kode data, og da er det nødvendig å forholde seg til datamaterialet på en bestemt måte; man leser datamaterialet mange ganger, og for hver gang man gransker materialet, forsøker man som forsker å tilegne seg en dypere forståelse av det informanten har delt med forskeren. At forskningen er fortolkende, gjør at resultatet forskeren kommer frem til, vil være preget av forskerens forforståelse og fortløpende forståelse. Dette innebærer at det samme datamaterialet kan analyseres noe forskjellig av en annen forsker. Dette kan være problematisk, og for å forebygge et slikt problem, må man følge de metodiske retningslinjer nøye (s. 238).

I mitt tilfelle startet jeg analyseprosessen ved å lese gjennom transkriberingene flere ganger mens jeg noterte i marger og på papir for å danne meg et førsteinntrykk. Deretter leste jeg igjen, og vurderte om det var noen tema som særlig skilte seg ut. Creswell påpeker også viktigheten ved å ha fokus på forskningsspørsmålet, hele veien, for å se om man kan finne et mønster. Jeg jobbet meg frem gjennom en prosess der jeg først fant 70 tema, leste igjen og begrenset til 30-40 tema, ved at jeg hele tiden hadde forskningsspørsmålet i fokus og så etter tema som gikk igjen. Deretter samlet, grupperte og kuttet jeg temaene enda mer ned til 20, og så jobbet jeg meg frem til fem tema som dannet grunnlaget for det analytiske arbeidet og drøftingen (2012, s. 236). Creswell begrunner dette arbeidet med å finne de mest sentrale tema på denne måten: «The reason for the small number of themes is that it is best to write a qualitative report providing detailed information about a few themes rather than general information about many themes» (s. 245). Etter å ha jobbet med temaene videre og lest datamaterialet flere ganger, stod jeg igjen med fem tema. Disse ble brukt som

utgangspunkt for min drøfting og analyse av det innsamlede datamaterialet som blir omtalt i kapittel seks.

4.3.5 En hermeneutisk tolkningstilnærming og analyse av datamaterialet

Ordet hermeneutikk blir ofte forbundet med fortolkningskunst eller kunsten å unngå misforståelser (Wormnæs 1984, s. 208), og har blitt brukt i mange hundre år i forbindelse med for eksempel tolkning av bibeltekster eller juridiske fortolkningslover (Hauge og Holgernes 2005, s. 72). Det hellenske ordet *hermeneuein* har tre betydninger som også utgjør tre faser i en fortolkende prosess: å si noe med ord, å *fortelle*, å forklare hva ordet betyr, *utlegning*, å oversette meningen, *anvendelse*. Vi kan altså si at å fortolke betyr å tolke meninger med noe, slik at saken blir nærværende og aktuell for oss. Når det er snakk om hermeneutikk i vitenskapsteorien, er man ikke kun opptatt av å finne årsaken til hendelser, men man ser etter selve intensjonen som ligger bakenfor, og man gjør et forsøk på å kunne oppdage helheten i situasjonene (Halvorsen 2008, s. 23). I hermeneutikken ligger det til grunn at vi mennesker har en individuell og unik forståelseshorisont, eller et par «briller» som vi ser igjennom, i møtet med meningsyttringer i for eksempel dialog, kunst eller litteratur. At vi, i vår sammensatte og personlige forutforståelse, kan oppfatte de samme tingene, opplevelsene eller ordene ulikt.

...there is no clear window into the inner life of an individual. Any gaze is always filtered through the lenses of language, gender, social class, race, and ethnicity. There are no objective observations, only observations socially situated in the worlds of – and between – the observer and the observed. Subjects, or individuals, are seldom able to give full explanations of their actions or intentions; all they can offer are accounts or stories about what they did and why. (Denzin og Lincoln, 2012, s. 12)

Her pekes det på at man aldri fullt og helt kan få et fullkomment bilde av hva en annen opplever, eller hvorfor, men at forskere som bruker kvalitative forskningsmetoder, skaper et sammensatt, komplekst og variert bilde av menneskelig opplevelse. Som forsker tolker jeg datamaterialet ut fra egen forståelseshorisont. Det gjør at min forståelseshorisont påvirker temavalg for avhandlingen, teorivalget, de metodiske valgene og analyseprosessen. Det er viktig å være klar over disse forholdene og at oppgaven ville vært annerledes dersom det ikke var jeg som var forsker. Samtidig er det viktig å poengtere at hermeneutisk tolkning ikke innebærer at man kan produsere forskning

kun basert på forskerens egen forståelsehorisont. Datamaterialet må innhentes og analyseres på bakgrunn av de valgte teoretiske perspektiver og de metodiske valg.

For å forebygge bias i tolkningsprosessen er jeg saklig og ryddig i min analyse. Det er viktig å følge de metodiske retningslinjer som gis i litteraturen. Derfor benytter jeg meg av de fem punktene for hvordan man kan gå frem når man analyserer kvalitativt intervjumateriale som Creswell presenterer (2012, s. 244). Denne prosessen begynner med å gå igjennom ett og ett segment av de transkriberte intervjuene, stille spørsmål og søke etter hva personen snakker om, og deretter prøve å finne den underliggende meningen. Deretter noteres to til tre ord i marginen, og hele materialet kodes så ved at tekstsegmenter identifiseres og stikkord som forklarer meningen med segmentet noteres ned. Etter dette lages en liste med alle kodeordene, og disse grupperes sammen. Det som er overflødig strykes. Målet blir dermed å redusere listen med koder til omtrent 25-30 koder. Prosessen gjentas, og man ser om en kan redusere kodemangfoldet ytterligere. Gjennom dette iterative arbeidet ved å lese og lese igjen, reduseres listen til mellom fem og syv tema eller kategorier, der mange liknende koder slås sammen til én hovedidé. «The reason for the small number of themes is that it is best to write a qualitative report providing detailed information about a few themes rather than general information about many themes» (s. 244).

Denzin og Lincoln definerer hermeneutikk på følgende måte: «An approach to the analysis of texts that stresses how prior understandings and prejudices shape the interpretive process» (2011, s. 16). Hermeneutikken er knyttet til den kontinentale tradisjonen og er mer opptatt av allmenne spørsmål, også kalt grunnlagsspørsmål. Det er innen denne tradisjonen jeg har valgt å plassere min forskning, da mitt fokus ligger på det eksistensielle, og mitt forskningsprosjekt er et pedagogisk prosjekt som søker å forstå mer og utvide min og andres horisont når det gjelder tilhørighet for mennesker som har ulike kulturelle normer og erfaringer i sitt liv.

4.4 Forskningsetisk refleksjon og min rolle som forsker

Det er en rekke forskningsetiske dilemmaer jeg har støtt på underveis i dette prosjektet. Et hoveddilemma omhandler hvordan jeg som forsker er i møtet med informantene, og hvordan jeg behandler materialet som er gitt meg i tillit fra de tre informantene. I tillegg har jeg tenkt grundig igjennom, på forhånd av intervjuene, hvilke situasjoner jeg kunne komme opp i. Informantene er i

en sårbar situasjon, både som informanter i forskning, der forskeren og informantens relasjon er asymmetrisk. Det er jeg som forsker som er på «hjemmebane». Selv om jeg ikke har kontroll over hvordan intervjuet blir, vet jeg mer om hva som skal skje. I tillegg tas det opp eksistensielle og svært personlige opplevelser i intervjusituasjonen. Dette er sensitivt i seg selv. Det innebærer at det ikke åpnes opp for en likeverdig dialog. Intervjuet tjener en hensikt, og jeg som forsker bruker intervjuet som et middel for å innhente visse type data (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 51-52).

Det er dermed viktig å reflektere over mitt ansvar som forsker, slik at jeg på best mulig måte ivaretar informanten og forvalter den informasjonen som blir gitt meg i tillit. Jeg ønsker å ta mitt ansvar som intervjuer på alvor, blant annet gjennom å la informanten få god tid til å tenke, reflektere og svare, gjennom å ta pauser, avvente litt ekstra hvis nødvendig, og gjennom å tåle stillhet i intervjusituasjonen. På den måten kan det bidra til at informanten opplever at det er plass til han eller henne og at det er rom for refleksjon og svar som kanskje ikke står til «forventingene». I tillegg kan det å vise åpenhet og interesse gjennom kroppsspråk, være opptatt av å skape en trygg situasjon, gi oppmuntring og ha øyekontakt med informanten, kunne bidra til å legge til rette for at det blir lettere for informanten å dele sine opplevelser. Anerkjennelse viser jeg blant annet gjennom å akseptere svarene jeg som forsker får, ta det som blir sagt på alvor og å være åpen for svar og spørsmål som ikke var ventet. Å ta ansvar vil også innebære at jeg må være klar over nettopp mitt ansvar som intervjuer og forsker i intervjusituasjonen og i bearbeidingen av intervjumaterialet. Helt praktisk, når det kom til å skape en hyggelig situasjon for intervju og vise min takknemlighet for at de ville delta, spanderte jeg noe varmt å drikke på to av informantene. Den tredje, som kom rett fra en lang dag på jobb, spanderte jeg middag på som jeg tok med til grupperommet jeg hadde holdt av til intervjuet. Dermed fikk vi småpratet litt i forkant av selve intervjuet og blodsukkeret var ikke like lavt da vi begynte.

I dette prosjektet vil også informantene være ekstra sårbare fordi de kanskje kommer til å dele noe som er vanskelig, komplekst og dypt personlig med en utenforstående. Det kan også hende at jeg som forsker vil komme til å tangere traumatiske hendelser i livene deres. Jeg vet svært lite om deres bakgrunn på forhånd, og derfor har jeg i forkant av intervjuene forberedt ulike oppfølgingsspørsmål jeg kan stille, for å kunne håndtere ulike situasjoner på en så god som mulig måte overfor informanten. Det er min oppgave som forsker å innstille meg på å være lyttende, ydmyk, ha en

lærende holdning og prøve så godt det lar seg gjøre å sørge for at informantene vet hva de sier ja til på forhånd. Håpet mitt er at deres «erfaring som informant kan bli en gledefylt og positiv opplevelse» (Skoglund, 1998, s. 94). Dette er spørsmål jeg har stilt meg gjennom hele prosessen fra planleggingen av datainnsamlingen, i analyseprosessen og til presentasjonen av datamaterialet: Hvem eier historien? Hvem sin stemme er det som kommer frem til slutt i historien? (Creswell, 2012, s. 512)

These beliefs shape how the qualitative researcher sees the world and acts in it. (...) the researcher's epistemological, ontological, and methodological premises may be termed as *paradigm* or interpretive framework, a «basic set of beliefs that guides action». All research are interpretive: guided by a set of beliefs and feelings about the world and how it should be understood and studied. (Denzin og Lincoln, 2012, s. 13)

Mitt menneskesyn, min verdensanskuelse, min ontologi, vil påvirke hvordan jeg hører og fortolker svarene og også hvilke spørsmål jeg stiller. I tillegg vil epistemologien, mine tanker om hva kunnskap er, og også mine tanker om metodologi, hvordan vi kan få kunnskap om denne verden og hvordan vi kommer frem til det vi vet, påvirke intervjuene og analysearbeidet (Denzin og Lincoln, 2012, s. 12). Jeg har studert pedagogikk ved NLA Høgskolen, og også tidligere Interkulturell forståelse ved Høgskolen i Vestfold, og dette har påvirket mitt syn på den måten at jeg er opptatt av det eksistensielle, av allmennpedagogiske spørsmål i den kontinentale tradisjonen innen pedagogisk teori i tillegg til tema innen interkulturell pedagogikk.

4.5 Forskningskvalitet i oppgaven

Her vil jeg se nærmere på begrepene validitet og reliabilitet og reflektere rundt disse i forhold til min avhandling. Det er viktig å stille spørsmål og reflektere over prosessen jeg gjør, gjennom hele arbeidet med avhandlingen. Jeg har blant annet spurt meg selv: Har jeg møtt informantene med respekt og åpenhet med minst mulig forutinntatthet og fordommer? Har jeg fått et solid grunnlag for analysen med valide og reliable data? Har jeg bevart stemmen til informantene i presentasjonen og analysen av datamaterialene? (Creswell, 2012, s. 222)

4.5.1 Validitetsvurdering i forhold til mine kvalitative data

Validering av et forskningsprosjekt handler om det en som forsker spør etter virkelig besvarer forskningsspørsmålet. Lincoln, Lynham og Guba stiller spørsmålet: «Is these findings sufficiently authentic (isomorphic to some reality trustworthy, related to the way others construct their social worlds) that I may trust myself in acting on their implications?» (2011, s. 120). Dette viser godt at validitet ikke handler om å finne den eneste gyldige «sannheten», men at validitet handler om spørsmålet om materialet og fremstillingen, analysen og resultatet, sammen er troverdig, pålitelig og grundig utført. Kvale og Brinkmann bruker begrepene pålitelighet og gyldighet når de snakker om validitet og reliabilitet og gir også begrepene en moralsk side (2015, s. 275). Det vil derfor være viktig for min oppgaves troverdighet at jeg som forsker er så transparent som mulig og viser alt jeg har gjort, hva som var positivt og hva som var mindre positivt.

For at min forskning skal bli valid og vekke tillit, vil det fordre en transparens som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen og gi leseren en trygghet om at dette er et forskningsmessig solid arbeid. Dette vil også henge sammen med hvem jeg er som person og hvordan analysen er gjennomført. Kvale og Brinkmann viser til syv stadier i forskningen som må være preget av troverdighet: tematiseringen, planleggingen, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering (2015, s. 277). De sier også at «valideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk» (s. 278). Et eksempel her er hvordan jeg har gått frem når jeg har analysert og arbeidet med datamaterialet. Her har jeg fulgt Creswells liste for analyse av kvalitative intervju (2012, s. 244), og samtidig gjort mitt beste i å forholde meg saklig og konkret til intervjumaterialet.

I følge Creswell kan man for å validere et prosjekt velge å triangulere og sjekke med informantene i ettertid om presentasjonen og analysen er realistisk, og om deres stemme kommer frem, eller man kan også sjekke med en ekstern person som kan evaluere prosjektets troverdighet og kredibilitet. Jeg har valgt å be noen venner som har interesse for og evne til å tenke kritisk rundt forskning, å lese gjennom min avhandling. I tillegg har min veileder hele veien hjulpet meg til å tenke praktisk, etisk og helhetlig i mitt arbeid. (s. 259, 260)

4.5.2 Reliabilitetsvurdering i forhold til mine kvalitative data

Reliabilitet stiller spørsmålet om dersom de samme intervju spørsmålene hadde blitt stilt informantene igjen, ville de gitt samme svar? Det handler også om analyseprosessen skulle reproduseres, ville man ha kommet frem til samme resultat. Her er det vanskelig å tenke seg at det er mulighet for å få nøyaktig samme svar en annen gang, men det er likevel et relevant spørsmål å se på, da det handler om hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan jeg stilte de ulike spørsmålene. At analyseprosessen er grundig og solid gjennomført, vil også være avgjørende for om min forskning vil ses på som reliabel.

Fordi pedagogisk forskning handler om mennesker, og er en viktig kilde til menneskets selvforståelse, må også det substansielle innholdet vurderes. (...) Å erkjenne muligheten for ulike tolkningsrammer rundt de samme data innebærer en dreining fra en objektivitetstankegang over til en ansvarstankegang. (Nygård, 1994, s. 260)

Det er aktuelt å se på om jeg som forsker opptrer ansvarlig i møte med informantene, ved at jeg gjør et grundig forarbeid både på det teoretiske feltet og det intervju metodiske. Før det første intervjuet forberedte jeg meg godt og leste gjennom intervjuguiden flere ganger, i tillegg til at jeg «prøveintervjuet» en venn og på den måten forberedte meg på rollen som intervjuer. Jeg opplevde at dette var en nyttig forberedelse før møtet med informantene.

Det har vært viktig å innse mine begrensninger og en masteravhandlings begrensninger, både erfaringsmessig og i henhold til tidsperspektiv. Jeg har derfor vært opptatt av å holde meg til analyseprosessen som ble beskrevet av Creswell (2012, s. 244). Samtidig vil jeg si meg enig i at «Der hvor vi har med aktive, tolkende mennesker å gjøre, må vi erkjenne at forholdet mellom mennesker, miljø og samfunn blir for komplekst til at det lar seg fange opp innenfor mekaniske, reduksjonistiske forståelsesmodeller» (Nygård, 1994, s. 268). I dette arbeidet har jeg jobbet grundig med å legge vekt på og å forholde meg til de retningslinjer for kvalitative studier som gis i den metodologiske litteraturen. Dette vil være med på å danne grunnlaget videre i arbeidet. I neste kapittel følger en presentasjon av datamaterialet og i kapitlet seks følger en drøfting av temaene og funnene satt i sammenheng med teorien i kapitlene tidligere i avhandlingen.

5. Hva sier informantene om krysskulturell oppvekst, tilhørighet og subjektivering? Mine funn

Her vil det tas utgangspunkt i de tre hovedtemaene i intervjuguiden; hva forstås med krysskultur, hva forstås med tilhørighet, og hvordan anser informantene seg selv som handlende subjekter (subjektivering). De ulike informantenes svar vil bli presentert under hvert enkelt av temaene. Gjennom analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet, har jeg funnet fem tema som jeg vil jobbe videre med i drøftingen i kapittel 6. Utvalget av sitater som blir presentert her, har derfor en sammenheng med disse fem temaene:

- Spørsmål
- Usynlig/synlig
- Medmenneskelighet
- Relasjoner
- Det unike i midten

Jeg har derfor valgt ut materiale som jeg presenterer her, med bakgrunn i hva som jeg anser som relevant for temaene og mitt forskningsspørsmål. Det var svært spennende å gå inn i datamaterialet og oppdage hvor ulike svar som ble gitt på de samme spørsmålene. Jeg ble positivt overrasket over hvor reflekterte og åpne informantene syntes å være rundt temaene. Jo mer jeg har arbeidet med materialet, har jeg blitt mer og mer takknemlig og ydmyk for tilliten de viste meg gjennom å la seg intervjuet. Sammen med mitt teoretiske perspektiv og mitt forskningsspørsmål, danner disse fem temaene utgangspunktet for drøftingen og analysen i neste kapittel.

Jeg er bevisst på at jeg som intervjuer og fortolker, vil prege hva som her blir valgt ut og hvordan det presenteres. Idet jeg gjengir direkte sitater fra informantene, har jeg fokusert på å prøve å finne den underliggende meningen i det som blir sagt. Jeg viser kun ett utdrag, men jeg har valgt de delene som jeg opplever får frem det informantene ønsket å formidle. Jeg søker ikke å dra noe ut av sin sammenheng. De ulike sitatene fra informantene er valgt ut med tanke på å være relevante i forhold til forskningsspørsmålet og de fem temaene jeg har funnet gjennom analysen av materialet. Jeg har valgt å flytte noen få ord der jeg har funnet det hensiktsmessig, for å unngå at grammatikk

eller dialekt blir til hinder for det som blir formidlet av informanten. Jeg har også erstattet kjennetegn som omtalte land, nasjonaliteter og navn på skoler eller personer med «X» i sitatene for å sørge for at informantens identitet blir beskyttet. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 282-284)

5.1 Å bruke en personlig gjenstand som en konkret åpning av samtalen

Hvert av intervjuene ble åpnet ved å la informanten fortelle om objektet eller bildet som hun på forhånd ble bedt om å ta med. Dette skulle si noe om hvem de var og bidra til å kunne la informanten få åpne intervjuet med noe de selv ønsket å dele. Idéen til dette fikk jeg etter å ha lest artikkelen til Ane Malene Sæverot (2015) som diskuterer bilders eksistensielle betydning for unge mennesker. Intensjonen ved å starte med noe konkret og håndfast, var å åpne opp samtalen rundt de eksistensielle temaene som min avhandling vektlegger. Det var enkelt å begynne da jeg startet selve intervjuet med å be de å si noe om det de hadde med. På den måten fikk jeg vist at jeg var åpen for hva de ønsket å dele, og de kunne selv starte intervjuet i større grad på deres egne premisser.

Den første som ble intervjuet, Lulu, tok med seg et bilde fra hun var omtrent ni år gammel. Dette gav etter min mening en veldig god og konkret inngang til samtalen rundt tilhørighet. Hun forklarte hvordan hun gråt da hun så bildet første gang, og at hun på den tiden bildet ble tatt ble mobbet. Hun fortalte at hun på bildet var en liten jente, redd og uten venner, men at det er annerledes i dag:

Jeg hadde ingen venner, ingen å stole på, jeg var veldig sånn, jeg var usikker. Jeg visste ikke hvem jeg var som person, skjønner du? Hvor jeg tilhørte. For det var ingen steder jeg ble akseptert, skjønner du? Det var derfor jeg tenkte, at hvis jeg møtte den ungdommen der skulle jeg klemme henne og si at det går fint. (Lulu)

Lulu kjenner seg igjen i andre barn i dag som kommer til Norge som flyktninger og som har vanskeligheter med å høre til. Hun refererte til jenta på bildet og fortalte at hun i dag ønsker å hjelpe de som har det som henne selv:

Og så vil jeg lære sånne barn som meg, flyktninger og sånn, at her er det faktisk greit å være sånn. Her har du faktisk meninger. Å lære de å forstå hvem de er og at de faktisk er likeverdige og på lik linje med andre, og at de har rett på alt. De selv må vite hva de ønsker, og ingen har lov å si nei. Jeg vil aldri at noen skal føle seg sånn som jeg følte meg. (Lulu)

Den andre informanten, RR, valgte å ta med seg en rød fjellanorakk og hun fortalte:

Og så føler jeg at den sier hvem jeg er, fordi at uansett hvor jeg har vært så føler jeg at jeg har vært norsk, og fjellanorakk er veldig norskt, føler jeg. Og så har jeg alltid vært veldig familiekjær. I og med at pappa har lagd den, så ble det et symbol på det. Og så har jeg alltid vært veldig feminist, eller veldig opptatt av at jenter kan klare det de vil klare og at gutter kan det. Og at han var den som sydde i oppveksten, synes jeg at det var litt fint da. (RR)

Den tredje informanten, Beya, ønsket å ta med en Bibel, men hun hadde glemt den, men likevel fortalte hun og forklarte at det er noe hun nesten alltid har med seg etter at hun fikk diagnosen epilepsi. Beya sier: «Jeg følte liksom at det beskyttet meg litt.» Hun fortalte ikke så mye mer enn det, men det var likevel med på å starte samtalen om Beya og hennes opplevelser.

I ettertid opplever jeg denne åpningen av intervjuet som en god måte å konkretisere noe som kan være abstrakt, personlig og vanskelig å snakke om i et intervju. Det at de sto helt fritt til å velge hva de ønsket å ta med, bidro til å starte intervjuet mer på deres premisser, fremfor å kun starte rett på mine forberedte spørsmål. Jeg kommer tilbake til dette i drøftingen.

5.2 Å oppleve seg selv som krysskulturell – eller ikke

Videre i intervjuet, leste jeg opp denne definisjonen av krysskulturelle barn og unge, som jeg har omskrevet fra Salole (2013, s. 28-31), for informanten.

Barn som vokser opp med flere kulturer. Det kan være etnisk norske som har bodd i utlandet, for eksempel, eller i barndommen sin. Eller det kan være barn av innvandrere, barn av flyktninger, barn av arbeidsinnvandrere. Eller det kan være barn av skilte foreldre, som må bo i en familie, og så i en annen familie. Så når jeg forteller om krysskulturelle, kjenner du at du er krysskulturell? (Intervjuer)

Her svarte Lulu, kontant: «Ja. Det gjør jeg.» Hun fortsatte:

For egentlig har jeg alltid tenkt at jeg tilhører ingen steder, og at jeg har alltid noe å bringe fram. Så jeg hører til ingen steder, men samtidig hører jeg med. Jeg har noe til felles med alle, egentlig. (Lulu)

Beya og RR var litt mer uklare og usikre i sine svar på spørsmålet knyttet til om de opplever seg selv som krysskulturelle. RR svarte slik:

Ja. Ut i fra den definisjonen så gjør jeg det. Ja jeg gjør det, men jeg tror ikke jeg har tenkt på det før jeg ble voksen, men jeg gjør det. Fordi, hvordan skal jeg si det? Jeg tror jeg synes det var urettferdig da vi kom tilbake til Norge da jeg var tretten, så synes jeg det var urettferdig at de som var brune i huden hele tiden ble spurt hvor de kom i fra, eller, hvor, liksom. Hvor kommer de fra? Var det noe annerledes med de? Men jeg som så lik ut som alle de andre, fikk liksom aldri den samme oppmerksomheten, selv om jeg jo visste mye mer om hvordan det var å bo i et annet land enn de gjorde. Så jeg tror jeg opplever meg som krysskulturell ja. (RR)

Beya svarte kanskje enda mer nølende: «Både og kanskje.» Hun fortsatte med å fortelle at i deres hjem, var foreldrene opptatt av å omfavne norsk kultur. De snakket norsk hjemme, selv om de også lærte et annet språk, ble norsk morsmålet deres. Hun fortalte også: «jeg føler jo at det er mye kultur fra X som jeg kan blande med Norge, som familie». Hun fortalte videre at familiekulturen er litt annerledes enn den hun tror venner og kjente har her i Norge, men at de har hatt en norsk «bestemor» og mange norske venner som har påvirket de mer. «Ja, for pappa er jo vært veldig sann 'på', vi jobbet veldig for å være her i denne kulturen». Dette overrasket meg, og jeg ble også dermed oppmerksom på at jeg var nødt til å tenke litt annerledes i dette intervjuet og trå mer varsomt frem der jeg kanskje antok i for stor grad at Beya følte seg krysskulturell, noe som kanskje ikke egentlig var tilfelle. Senere i intervjuet ville hun likevel omtale seg selv som krysskulturell, men dette var kanskje en ny tanke for henne, eller noe hun ikke hadde tenkt så mye over tidligere. Jeg ble også her bevisst på min egen forutinntatthet ved å stille et slikt spørsmål og forvente at informantene skulle svare ja, selv om jeg hadde informert på forhånd om at det var dette intervjuet omhandlet. Dette var en viktig erkjennelse for meg videre i intervjuet med Beya, og jeg gjorde mitt beste i å ta hensyn og være mer åpen for at hun kanskje ikke opplevde seg selv som krysskulturell.

Videre stilte jeg følgende spørsmål: *Hva tenker du er bra med å være krysskulturell?*

Jeg kan hjelpe alle de som er, jeg føler at, jeg kan på en måte hjelpe alle sammen. På en måte i alle fall. Jeg har lært så masse i livet og vært igjennom så mye, og har kjent så mange forskjellige mennesker, at jeg på en måte har sånn lett for å få kontakt med alle de andre. Jeg føler jeg ikke er smartere, men jeg har mer, jeg har personlige ting å bringe fram. (Lulu)

Jaa, det er kjempemasse bra. Jeg tenker at kanskje man slipper unna noen fordommer, ved å være krysskulturell. Også tror jeg kanskje man har litt større forståelse for hvordan det er å være ny i et land. Det med å ikke kunne et språk og ikke forstå liksom humor og koder. (RR)

Jeg synes det er veldig spennende å kunne, forstå, eller kunne ha forskjellig historie, da. Så selv om jeg ikke har røtter i Norge, så føler jeg at jeg har en stor del av historien i Norge. (Beya)

Selv om Beya ikke hadde en klar oppfatning av seg selv om krysskulturell, var hun veldig tydelig på både hva som kunne være positivt og utfordrende med hennes egen oppvekst preget av flere kulturer. Og også hva som var annerledes fordi andre kanskje anså henne som krysskulturell eller mer annerledes enn andre. Jeg stilte deretter dette spørsmålet:

Er det noen utfordringer med å være krysskulturell? (Intervjuer)

Du likner på ingen. Du er jo deg selv. De fra X som egentlig er X, har mye lettere for å bli kjent med hverandre, for de har jo levd på samme sted, og opplevd nesten samme ting. Ikke helt sikkert. Og så har de for eksempel mye til felles. Språket. For jeg føler at jeg er i midten, sant. Og jeg blir ikke akseptert av noen av delene egentlig. Du kan jo være venn med de, men så vet du at innerst inne, så egentlig tilhører du ingen steder. Så jeg er sånn flytende materie i universet. Nei da. Jeg føler at ingen er lik meg. Men det er også veldig bra. Å være unik. (Lulu)

For min del så tror jeg det er det at jeg ikke har fått anerkjennelse for det, eller at folk ikke har sett det, som har vært vanskelig for min del. Ja, utfordrende. At du ikke kan se på deg at du er annerledes inni. (RR)

Ja utfordringer er at jeg ikke helt vet hvor jeg passer inn. Det er ofte sånn at når folk spør hvor kommer du fra, så er det det vanskeligste spørsmålet i livet mitt. Det er, for jeg får sånn hjertestans, holdt jeg på å si, og tenker; hva vil du at jeg skal svare? De forventer et svar de ikke får. Ja, så det er det vanskeligste, å kunne vise at jeg kan relatere meg til andre nordmenn, som andre nordmenn kan. At jeg har like mye norsk kultur som alle andre. (Beya)

Jeg stilte litt ulike spørsmål under dette teamet. Felles for alle tre informantene var at de sa følte seg som krysskulturelle. Lulu var den som var mest tydelig på at hun var krysskulturell, og hun forteller om opplevelsen av å se seg selv som unik og det å ikke likne på noen og at gjennom hennes krysskulturelle erfaringer, kan hun hjelpe andre mennesker. RR og særlig Beya var litt mer usikre og ikke så tydelige på det krysskulturelle, da de følte seg som norske, men samtidig annerledes på

grunn av deres erfaringer med en oppvekst i ulike kulturer. Særlig Beya, ble jeg klar over hadde noe uavklart forhold til det krysskulturelle.

5.3 Tilhørighet – om å føle seg hjemme og som en fremmed

I den andre delen av intervjuet, ønsket jeg å fokusere på det å føle seg hjemme, da dette er noe som ofte henger sammen med tilhørighetsopplevelser (Salole, 2013, s. 143). Jeg opplevde at det ble mye fokus på sted, noe jeg ikke ønsket å fokusere så mye på. Dette førte til at det var vanskelig for informantene å gi et klart svar om «hjemme-opplevelsen». Mitt inntrykk, var at informantene opplevde at tilhørighet var vanskelig å snakke om når det gjaldt et fysisk sted. Da jeg nyanserte og stilte spørsmålet om tilhørighet i forhold til situasjoner mer enn steder, virker det som det var lettere å svare for informantene. Dette stemmer også overens med det Salole hevder, at å føle seg hjemme kan henge sammen med noe annet enn geografi. Det kan knyttes til det følelsesmessige og også det sanselige som lukter, utseende på natur, smaker eller lyder (s. 143). Dermed var utgangsspørsmålet her om hvor den enkelte føler seg hjemme, men jeg nyanserte det i intervjuet ved å snakke om når, eller om det var noen situasjoner der de følte seg mer hjemme enn andre.

Hvor føler du deg mest hjemme? (Intervjuer)

Veldig godt spørsmål. Jeg har ingen steder som jeg føler jeg tilhører mest. Men jeg syns Norge egentlig. For det er så mange flere kulturer. Her er det sånn at å være flerkulturell, det er alltid interessant. Noe interessant å snakke om. For jeg føler at alle de andre, å hvor kommer du fra, sant? Så har de lyst til å høre. Jeg vil gjerne at barna mine skal vokse opp her. De skal jo være flerkulturelle de og. (Lulu)

Her brukte Lulu både begrepet krysskulturelle og flerkulturelle litt om hverandre, noe jeg tenker har å gjøre med at flerkulturell er et mer brukt begrep som hun har brukt tidligere. RR sa:

Nei det vet jeg ikke. Nå har jeg snart bodd. Nei, det syns jeg er vanskelig å svare på. Nei, jeg føler meg veldig veldig hjemme når jeg er sammen med familien min, mamma og pappa og søsknene mine. Men det er ikke så veldig nøye hvor. Ja kanskje det når jeg spiser med familien min. Da føler jeg meg aller mest hjemme. (RR)

I det RR fortalte, kommer det tydelig frem at spørsmålet om hvor er vanskelig, men at det er lettere å snakke om *når*. Beya svarte land først, og snakket om X som stedet hun følte seg mest hjemme,

men det var et annet sted enn landet familien opprinnelig kom fra. X var et annet europeisk land hun har bodd mens hun har studert. Samtidig er hun født og oppvokst i Norge og snakket under intervjuet også om Norge som hjemme.

Ja, fordi, det er litt vanskelig, for når jeg kommer hjem, så føler jeg meg litt fremmed og, ikke at, ikke sånn at jeg er fremmed, men at folk føler jeg er fremmed. Jeg er veldig sånn på hva folk føle. Jeg vet ikke hvorfor. Ja. Jeg føler at når jeg går i X rundt i gatene, så er det ingen som på en måte legger merke til det. At jeg på en måte er bare en helt vanlig person (latter). Men her så føler jeg at jeg er helt annerledes. (Beya)

Videre i intervjuet, ville jeg se på ordet fremmed og det å stå utenfor et fellesskap, og stille spørsmål som kunne gi informantene mulighet til å fortelle om sine opplevelser knyttet til dette. «Denne fremmedheten kan enten ses som en ulempe fordi man ikke tilhører noe sted fullt og helt, eller den kan ses på som en berikelse fordi den rommer to forskjellige kulturer og et verdifullt møte mellom øst og vest» (Zhao, 2006, s. 225). Det er interessant å se på et slikt begrep som kanskje er negativt ladet i manges ører, som en mulighet.

Hvordan forstår du ordet fremmed, altså det å være en fremmed? (Intervjuer)

Å være forskjellig. Noen noen ikke vet noe om. Lett å skape fordommer når du ser denne personen. Så prøver du å sammenlikne dem med noe du har sett før. Så er du også nysgjerrig, for du vil jo liksom vite hvem han er. Og så ser jeg, jeg har lett for å se, jeg vet ikke hvordan, men at jeg ser hvem, eller ikke hvem personen er, men jeg kan se at noen er en litt annen person. Så jeg kan på en måte liksom se at, å ja, han har en hemmelighet, han føler seg dårlig i dag, eller han har noe han gjemmer, eller han har en forferdelig opplevelse. Så vil jeg gjerne spørre, ey, går det bra med deg? Hva skjer? Eller hva er du glad for eller? Skjønner du? (Lulu)

Hun snakket om fremmedhet som noe som handler om ikke å vite noe om en annen, å være nysgjerrig på noen og som en mulighet til å bli kjent med noen. Jeg spurte Lulu om hun noen gang har følt seg som en fremmed. Da lo hun og svarte raskt: «Å ja, alltid. (latter). De første skoledagene. Hvor ellers? Legekontor, der er jo nesten alle norske. Norge, X. Overalt egentlig.» Hun forteller videre at hun føler seg ikke hjemme noe annet sted enn hjemme hos familien sin, for der kan hun være seg selv. Dette begrunner hun i at de har svært nært forhold, at de snakker mange og samme språk og at de har opplevd så mye sammen.

Nei det syns jeg er et litt rart ord. Jeg tenker at det er et sånt påtatt ord. Et ord man bruker for å skape avstand. Og at det er noe litt sånn negativt over ordet fremmed, for jeg tenker at fremmede egentlig bare er ukjente. (RR)

Litt sånn annerledes, utenfor, to steder på en gang kanskje. (Beya)

Har du opplevd å høre til i et fellesskap noen gang? (Intervjuer)

Jeg tror jeg følte at jeg hørte til i ett av stedene i hvert fall, er i klasserommet jeg er nå, for alle er egentlig er norske. Det er bare tre av oss som ikke er norske, men samtidig så er de voksne. De er sånn 25-26 år gamle. Og har opplevd veldig mye, de vet veldig mye annet enn det egentlig folk på min alder vet. Så jeg har alltid, læreren fortalte at jeg alltid var modnere enn min egen alder. Så der følte jeg meg hjemme, for der kan jeg si hva som helst, og så har vi noe til felles, fra spill, til noe politikk, til noe seriøst, til noe morsomt, så det er der, jeg, der alle snakker med alle, ingen mobber noen, ingen snakker imot noen. Det er der egentlig jeg, det er det beste året jeg har hatt nå. Ja, så det er der når jeg kommer inn og når jeg snakker så er det veldig behagelig. Det er bare akkurat som å være hjemme. For, jeg føler vi er sånn på lik linje som mennesker, sant. Og jeg føler at uansett hva jeg sier, eller hvis jeg svarer galt, så kan vi alle sammen le av det, og så blir det morsomt. Sant. Og jeg føler at ingen egentlig dømmer meg for den jeg er. Jeg føler ikke jeg har hijaben en gang på, sant. Det er så, så behagelig. Også spør de mye og sier gjerne sånn, å hva er det du...? De er interesserte, sant. Jeg liker det veldig godt i stedet for å, ikke spørre noe, i stedet for å se på deg litt rart og. Jeg liker mer at folk spør, sant. (Lulu)

Ja. Vi vokste jo opp, vi vokste jo opp i X. Og der var vi fremmede, der var vi utenfor på en måte. Så selv om jeg har med meg vanvittig mye derifra, var vi ikke, ble vi aldri integrert. Vi var ikke en del av, det var sånn at hvis jeg gikk ut av døra var det kjempemasse barn som ville kjenne på håret mitt og huden min og. Vi var utenfor da vi var der, så sånn sett var det godt å komme til Norge og være litt mer usynlig, eller være litt mer sånn en i mengden. (RR)

Beya forteller om vanskelige år de første årene på norsk barneskole. Hun ble mobbet og brukte lang tid på å få venner. Det var også en episode der rektoren innkalte moren for å snakke om at man ikke kunne sende med potetgull med elevene på skolen. Dette gjorde veldig inntrykk på Beya, og hun følte seg veldig annerledes enn alle andre. Hun lo av det nå, men fortalte det likevel som et eksempel på en situasjon hun følte seg som en fremmed.

Ja, (pause), og så var jo det det at folk på veldig rart på meg, skjønte ikke, vi var jo, vi var de første på X skole med en annen kultur og en annen farge og. Så både lærere og elever synes jo det var litt annerledes. (Beya)

Mot slutten av intervjuet med Beya, ville hun tilføye en opplevelse fra da hun begynte på studier i X og for første gang gikk i klasse med andre som hadde samme hudfarge og hun sier: «Så jeg følte meg jo fremmed. Veldig rart, jeg burde jo egentlig ha følt mer fellesskap med dem, men jeg følte meg litt mer sånn fremmed og uvitende og følte meg mer norsk da på en måte». Dette overrasket både meg og informanten. Hun fortalte om at opplevelsen av å bli mer usynlig, var befriende, men rar og at hun hadde aldri følt seg så norsk som da.

Kan du tenke på en gang eller en situasjon du som barn eller ungdom opplevde at du hørte til i et fellesskap? (Intervjuer)

Ja, som barn eller ungdom. Jeg føler veldig ofte at jeg hører til. Når jeg har vært i kirka med mamma og de som barn, så har jeg alltid hørt til, selv om jeg ikke har kjent så mange, så har jeg hørt til. (RR)

Jeg har jo som ungdom eller barn da, så har jeg. Det er jo ofte sånn gjenger på skolen og sånn da, jeg føler at jeg har vært litt overalt, da, har hatt litt venner i litt forskjellige gjenger. Og følt et samhold med mange, da. (Beya)

Kan du tenke på noen situasjoner det er mer utfordrende å ikke føle seg hjemme enn andre? (Intervjuer)

Her svarte samtlige informanter skolen. I tillegg la Lulu vekt på opplevelsen av å komme som flyktning. Det å komme utenfra til et nytt sted. Hun fortalte om opplevelsen av å komme til Norge som var veldig annerledes og nytt. Det at religion ikke har så stor plass, gjorde at hun stilte seg eksistensielle spørsmål. Sosiale medier og fokus på utseende var nytt for henne, og hun synes det var vanskelig å vite hva hun skulle snakke med andre unge om.

Ja jeg vet ikke, men jeg synes det er vanskelig for de som bor for eksempel i muslimske land, å flytte til Norge. Så er det så mye mer fritt og, men samtidig er det sånn at du kan ikke blande deg inn, som i Syria, så er det mange med hijab og sånn, der kan du blande deg inn. Men her er du midten, ja. (Lulu)

Veldig synlig? (Intervjuer)

Ja, veldig synlig, så da må du liksom si hvem du er, hva du er interessert i, for at andre skal snakke med deg, så må du ha noe om deg som er personlig. Jeg ble aldri spurt om hva har du lyst til å gjøre når du blir stor, eller hva gjør du i fritiden. Sånne ting. Det ble litt sånn, å, de er ikke interessert i hvem du faktisk er. (Lulu)

Mot slutten av dette temaet ville jeg spørre informantene om selve ordet tilhørighet. Jeg lot vær å stille det i starten, da det ikke er et spørsmål det er enkelt å gi noe svar på. Derfor ville jeg vente til de hadde fått reflektert litt rundt det å føle seg hjemme og å føle seg som en fremmed eller som en del av et fellesskap. Samtidig ble det også tydelig for meg i ettertid, at de tidligere spørsmålene kunne ha lagt føringer for hva informantene svarte her.

Hva tenker du på når du hører ordet tilhørighet? (Intervjuer)

Et sted du føler deg hjemme. Em. Ikke bare. Du kan tilhøre flere, egentlig, du kan føle deg hjemme flere steder, eller du kan føle at du er velkommen flere steder. Det er det jeg tenker med tilhørighet. Hvor hører jeg til. (Lulu)

Jeg tenker jo at det er noe av det viktigste som finns. Og at det, at det er mye viktigere enn alle andre ting. Jeg er veldig opptatt av tilhørighet. Jeg er veldig opptatt av at vennene våre skal være trygge på at de hører til hos oss, og at, eller det familiære da. Det er kanskje noe spesielt med X også, for det var jo veldig sånn kollektivistisk der og man hadde liksom en sånn utvida familieforståelse. Det tror jeg, eller det er jeg veldig opptatt av, at folk skal få føle at de tilhører hos oss, hvis de ønsker det. At ikke det skal være sånn at vi må avtale at vi må avtale at vi skal møtes om en uke, en time, men at man kan på en måte bare komme og være inkludert. Så for meg er det veldig rart det å skulle slå seg ned et sted, så tilhørighet for meg har aldri vært knytta til det til ett sted. Det har vært mye mer knytta til hvem jeg har vært sammen med eller. Jeg har veldig lite sånn, den gresstusten ved det vannet, eller sånne ting da, som jeg tror veldig mange har. Så for meg har tilhørighet veldig mye med venner og familie å gjøre da. (RR)

Det er vanskelig for jeg føler ikke at jeg tilhører noe sted, bortsett fra familien da, selvfølgelig, em, ja, nei, det er jo det å ha, det er jo kanskje lettere, jeg vet jo ikke, men det er kanskje lettere for folk som har én kultur da, tenker jeg, at man, det er liksom, der hører jeg hjemme, og der tilhører jeg, så, ja, det er egentlig det. Det at det er litt sånn jeg vet ikke helt hvor jeg tilhører. Det er det jeg forbinder med det ordet. Tilhørighet det er jo at du, at, jeg føler det er det samme som et fellesskap på en måte. Em, ja. Tilhøre det er litt sånn, det er litt vanskelig ord, for det kan jo være veldig sånn, du tilhører meg, liksom, det kan jo høres veldig feil ut. (Beya)

De tre informantene ga veldig ulike svar på dette siste spørsmålet. Særlig Beya ga meg et nytt perspektiv på begrepet tilhørighet. Dersom noen andre tvinger tilhørighet på noen, eller bestemmer hvor du tilhører, ikke tilhører, hvem du tilhører, ikke tilhører, så gir det en negativ assosiasjon. Dette kan vises i det at Beya fortalte at det er vanskelig når hennes følelse av tilhørighet ikke svarer til forventningene til den som stiller henne spørsmål om hvor hun er fra. Alle tre informantene var opptatt av tilhørighet, men Beya skilte seg ut, idet hun omtalte tilhørighet som noe som ikke nødvendigvis var eller kunne bli definert av henne selv.

5.4 Subjektivering – å bli et ansvarlig menneske

Under dette temaet søkte jeg å rette fokuset mot det unike ved hver enkelt av informantene. Og også fokusere på det eksistensielle, hva de ville anse som viktig ved å være menneske. Her merket jeg også at jeg som intervjuer ved å tidligere fokusere så mye på tilhørighet, antakelig hadde lagt noen føringer for hva som var viktig. Mot slutten prøvde jeg å koble det eksistensielle og unike opp mot det krysskulturelle. Dette gjorde jeg for å knytte det mer til mitt forskningsspørsmål.

Informantene kom med ulike svar, og jeg opplever det som at vi fikk gode samtaler. Som intervjuer ønsket jeg å gjøre subjektivering til noe jordnært og relevant, men det var ikke alltid helt enkelt da begrepet i seg selv ikke er et mye brukt begrep i dagligtalen.

Hva tenker du er unikt ved din oppvekst og din bakgrunn? (Intervjuer)

Det jeg har lagt merke til er at jeg har lett for å ta kontakt med andre. Og noen ganger er personer forskjellige. Sånn virkelig forskjellig, men det legger jeg ikke så stor vekt på, men likevel klarer jeg liksom å ha en sånn, selv om de har forskjellige interesser, så klarer jeg ha en samtale. Det med jeg tenker at jeg har, det at jeg ikke tilhører noen steder, og det at jeg er forskjellig, så føler jeg at jeg er, jeg på en måte har lettere for å forstå andre. Eller for eksempel om noen blir mobbet, sant, eller, da, det jeg gjør da, jeg vil ikke ha mobbing, for jeg vet hvordan det føles. Skjønner du? Det er veldig mange sånne ting som får meg til å si; nei jeg vet hvordan det føles å være i den situasjonen. Jeg skal ikke la noen føle seg... For eksempel hvis jeg ser noen er aleine, så går jeg til de og sier kom og, for jeg vet hvordan det føles. Jeg har lettere for å føle med andre. Da er det sånn at jeg har opplevd så mye. Jeg tilhørte ingen steder. Jeg ble mobbet av de, ble mobbet av de. Ble venn med de, ble venn med de. De kranglet med meg, de kranglet om å ikke være venn med meg. Så jeg var midt i. Jeg hørte til ingen steder. Derfor tenker jeg at jeg er min egen person, aleine, ja. (Lulu)

Lulu hadde et langt svar på dette spørsmålet, som jeg synes er vanskelig selv, og jeg var overrasket over hvor mye hun hadde å si om temaet, da hun også var den yngste av informantene. Det var særlig interessant det at hun sier at hun blir sin egen person gjennom det å ikke tilhøre noen steder, da det peker på hvordan fravær av tilhørighet kan bidra til subjektiverende opplevelser.

For de to andre informantene kunne dette spørsmålet virke som var vanskeligere å gi et svar på:

Jeg tenker jo at det er ganske unikt å ha gått så få på skole. Vi var bare tre elever på skolen. Og å tenker jeg at det er ganske unikt å vokse, eller ikke unikt kanskje, men det å vokse opp å snakke flere språk. Å snakke X like godt som norsk, det tror jeg at man er heldig med å ha opplevd. Jeg tror kanskje også det er ganske unikt å ha hatt så mye tid med familien sin. Å være, at det er noe jeg har vært veldig heldig med. Å vokse opp, å oppleve så mange ulike ting. Så at jeg tror at man vet litt mer. Man har levd litt mer i noe som er helt annerledes da. (RR)

RR la også vekt på takknemligheten for å bo i Norge med friskt vann og luft som ikke er forurenset. Beya var litt mer usikker på hva som gjorde henne unik. Hun fokuserte mer på at hun ofte var svært sjenert i møte med ulike mennesker og fortalte om flere opplevelser rundt dette, men samtidig var det ikke noe av dette hun knyttet til sin krysskulturelle bakgrunn. Det kan ha noe å gjøre med at hun er den av informantene som kanskje også følte seg minst krysskulturell. Her ble jeg usikker på hva hun ønsket å knytte an til det krysskulturelle og hva hun ikke ville knytte til det. Her kjenner jeg meg som forsker ekstra takknemlig for at til tross for at hun opplevde seg som sjenert, ønsket å dele sine erfaringer og opplevelser med meg i intervjuet.

Har du noen tanker om hva du tenker er ekstra viktig ved å være menneske? (Intervjuer)

Å ja. Først av alt, å vise medmenneskelighet. Vi må vite at, vi må forstå faktisk at, ikke alle har det samme som oss. Eller at hvis for eksempel jeg har ødelagt en fot, det er mange flere som har mye det mye verre enn meg. Og det med at, å glede andre er større enn å glede oss selv, på en måte. Eller at min glede komme før andre sin glede. Og det at vi må legge forskjeller bak oss, for det vi har til felles er at vi er mennesker, det er det vi må starte med. Ikke å se på, at du er sånn og du er sånn. Du er ikke velkommen her og sånn. Og det at forskjeller og at diskusjoner kommer fra forskjeller og vi har alle opplevd forskjeller, da må vi liksom akseptere at den andre har forskjellige meninger enn oss. Da kan vi si at, ok det er greit, jeg skjønner hva du mener og jeg mener sånn. Det går fint. Det trenger vi ikke å krangle om, sant? Det er sånn krig egentlig starter. Da tenker jeg at vi er jo mennesker, vi har ikke opplevd det samme, uansett

hva. Hvis vi hadde alle samme religion, skulle vi ikke ha noe å diskutere om. Vi må bare lære oss selv, og hvordan det er, medmenneskelighet. (Lulu)

Jeg tenker på det med tilhørighet da, eller det å tilhøre. Vil være ekstra viktig med det å være menneske og. Og liksom slappe litt av. Tilhøre. Og jeg tenker at viktig med å være et menneske. Jeg er og kristen da, så jeg tenker jo det at å legge verdien sin i Gud og ikke i andre ting, er viktig for det å være menneske. Og det å ha et felleskap, er viktig. Tror jeg. Og ikke kjøre så hardt på. Det er nok en stor kontrast på Norge og der jeg vokste opp. Vi hadde et litt annet tempo enn i Norge kanskje. (RR)

Jeg føler at det å finne ut av hvem du er gjennom røttene dine, er litt spennende. Det er veldig viktig. For det er jo så mye historie bak, og det kan jo også har noe med å gjøre at jeg ikke føler, jeg vet jo ingenting om, noen ting holdt jeg på å si, om røttene mine. Mamma vet jo bare tilbake til moren til moren hennes. Ja, så jeg føler at før jeg dør så er det noe jeg vil finne ut av. Det er egentlig det viktigste med å være menneske, tror jeg. Selvfølgelig all kjærlighet og sånn også da, men det er jo ganske åpenbart. At man skal være glad i hverandre, og samhold og sånn. (Beya)

Her hadde alle tre informantene reflekterte og svært ulike svar som de ikke tenkte lenge på før de svarte. At RR snakker om tilhørighet kan være påvirket av intervjusituasjonen, men det kan en heller ikke vite sikkert. Lulu fokuserte på medmenneskelighet og at alle mennesker er forskjellig. RR snakket om sin kristne tro og om fellesskap og Beya snakket om røtter og medmenneskelighet.

Hva tenker du at du ønsker å bidra med i fellesskapet? (Intervjuer)

Lulu var veldig bevisst på ting hun ville gjøre. Hun hadde bestemt seg for å bli vegetarianer, gi blod og ville adoptere. I tillegg fortalte hun at hun vil bruke sin bakgrunn til å hjelpe andre barn som kanskje opplever noe av det samme som henne.

For jeg har lyst til å gi hjem til noen som ikke har. For mitt liv skal jo bety noe, og skal gjøre det bedre for noen. Det har jeg lyst på. For det er det som gjør meg glad at andre er glad. (Lulu)

RR var opptatt av å ta seg tid til mennesker og at hennes erfaring som krysskulturell har lært henne noe om hva det vil si å stå utenfor et fellesskap. Det bruker hun i sitt yrke og hun fortalte at hun ønsker å være inkluderende.

Beya var her opptatt av å fortelle andre menneskers historie. Hun har valgt å bli journalist og med det ville hun gi stemme til de som ikke høres.

Nei jeg føler at siden jeg har så mange, mye bakgrunn og mye historier, både godt og vondt og. Så føler jeg at når man har opplevd begge sider da, så har du veldig mye å bidra med. Du har opplevd både godt og vondt, som fortsatt sitter igjen. Og du kan relatere til mange mennesker, selv om dere ikke har samme historie, så syns jeg det er en fordel. Og at man kan, ja, at man kan forbinde seg med forskjellige kulturer. Jeg har, altså, jeg føler liksom at jeg har den beste kulturen i verden. (Beya)

Kan du se noen egenskaper du har som følge av den krysskulturelle oppveksten din?
(Intervjuer)

Lulu svarte her: «Empati, medmenneskelighet. Men ikke 'pity', du vet, å si å stakkars. For det vet jeg hvordan er. Når noen viser det, på grunn av det du har opplevd. Det er ikke respekt.» Mens RR var opptatt av at de krysskulturelle erfaringene hadde gitt henne mer selvironi, mer tålmodighet og bidratt til å ufarliggjøre situasjoner som andre kanskje ville vært redd for. RR sier: «At det som er annerledes ikke nødvendigvis er så skummelt da». Beya la også vekt på empati og kulturforståelse slik som Lulu også gjorde. «Jeg føler kanskje at jeg forstår meg mer på kulturer kanskje».

Har du noen tanker om hva voksne kan gjøre for å hjelpe barn og unge til å bli et etisk handlende subjekt? Altså et individ som handler ut i fra opplevelsen om et ansvar for å bidra til det gode for fellesskapet? (Intervjuer)

Jeg syns først av alt at egentlig må voksne bidra selv. For det er det jeg har lært å bli den personen jeg er, på grunn av foreldrene mine. Så jeg takker dem hver dag for de de viste meg hvordan det er å faktisk... Jeg er veldig glad at jeg har opplevd, for eksempel når jeg bodde i X, at en uke hadde vi veldig lite mat og var veldig sultne og sånn. Nå vet jeg hvordan det føles, sant. Ikke bare det, men alt du viser. Det barna ser er tv, sant, eller så ser de disse kjendisene som bruker pengene sine på alt uviktig. Når de fikser på utseende sitt, da blir det usikkerhet. Når Mc Donaldsarbeidere blir latterliggjort, for det ikke er noen jobb. Mens egentlig, trenger vi alle mulige jobber. Vi trenger en butikksjef, en som jobber i kassen og en som jobber i firmaer. Vi trenger egentlig alle sammen. Og så tenker jeg og at man skal vise, være forbilder egentlig. For du lærer jo av de voksne. Og så synes jeg at de først skal lære litt om seg selv, om hvordan de vil bidra. Ja, og i tillegg må jeg si at uansett hva du føler, så er det ikke feil. Det med, hvis jeg ikke har vært i så mange steder, i mitt liv. Det med for eksempel være forelsket i det samme kjønnet. Hvis du føler det, sant. Så hvorfor skal noen andre si at det er feil? For det er ikke deg. De er ikke deg. De føler ikke hva du er. Så det jeg synes de skal si er, at det du

syns er riktig å gjøre, så bare gjør det. Og ikke hør på hva de andre sier, så lenge det gjør ingen skader. Så det er det jeg syns de skal si. Og det at ingenting er feil og det fins ingen fasit og at, uansett hvem du vil være, hvem du vil bli, så vil ikke du ha mindre, du vil ikke være mindre barn enn andre, eller du vil ikke være mindre elsket eller noe sånt. Sant. Det er viktig. (Lulu)

Igjen ble jeg svært overasket over Lulus lange og omstendelige svar på dette. Hun fremsto for meg som svært reflektert og moden i forhold til hva jeg hadde forventet av alderen og at hun var den yngste av informantene.

Jeg tror bare det å fortelle barn om verden. Og tørre å snakke om urettferdighet, og tørre å spørre, og å tørre å stille barn til ansvar. Og liksom være tydelig, ikke pakke inn ting, men tørre å snakke om ting som det faktisk er. Og så tror jeg og at det er viktig at barn får lov til å ta sine egne valg, at man får lov til å feile. (RR)

Nei, jeg føler at det er viktig å fortelle barna sine at det er andre mennesker der ute, som er forskjellig fra, som ser forskjellige ut og, for det har jeg merket i barndommen, at mange av de barna som kanskje mobbet meg for, på grunn av annen hudfarge og sånne ting. At de ikke visste hva som fantes der ute. At det er viktig at, fordi man ser jo ikke så mye av det på tv, sånn realiteten. Og du lærer det ikke på skolen, sånn om, føler jeg, på samme måte, at man er jo fortsatt ignorant og sånn, at det er viktig å ha en utdanning og, eller hvert fall viktig at det å kunne ting om verden, da. Det er jo kanskje det viktigste. Å kunne vite, ja nestekjærlighet da, og hva det innebærer. (Beya)

Alle tre informantene hadde klare og fylldige svar på hva de mente var viktig for voksne å vise og lære barna om det å være et menneske. Informantene bruker flere ganger begrepet flerkulturell og jeg forstår det slik at de referer til sine krysskulturelle opplevelser, men at det flerkulturelle begrepet er noe de er bedre kjent med fra tidligere. Likevel velger jeg å tolke det slik at de snakker om situasjoner av kryssende kulturelle opplevelser.

5.5 Grunnlag for videre drøfting

Det har her vært presentert et utvalgt materiale som er hentet fra de tre intervjuene med Lulu, Beya og RR. Jeg har brukt de tre hovedbegrep intervjuguiden som utgangspunkt for strukturen i dette kapitlet, nemlig krysskulturalitet, tilhørighet og subjektivering. Når det gjelder krysskulturalitet, var Lulu og RR ganske tydelige på at de kunne si at de var krysskulturelle, mens Beya skilte seg ut ved at hun ikke var sikker på om hun hadde vokst opp krysskulturelt. Dette ble en viktig påminner

og øyeåpner for min del, om at det ikke er kulturer som krysses, men mennesker. Mennesker er ikke «kulturelle», men har ulike kulturelle erfaringer. I tillegg kan det ha en sammenheng med hennes syn på tilhørighet, som noe som har en eiendommelig side av seg, der det kanskje ofte handler om kategorier som andre mener en skal passe inn i. Hun fortalte om opplevelser av å føle at hun skuffet mange som spurte hvor hun var fra, idet mange forventet et helt annet svar enn del hun selv ville gi, basert på ytre faktorer. Kanskje dermed krysskulturell også var en slik kategori, som hun ikke umiddelbart gjenkjente seg i.

Alle tre informantene var opptatt av både utfordringer og positive aspekter ved å ha en oppvekst preget av krysskulturelle erfaringer. Det ble vektlagt blant annet evne til empati, forståelse, mindre fremmedfrykt og respekt. RR vektla også selvironi. Når det gjaldt utfordringer, kom det frem at det mange ganger ble stilt spørsmål som ikke kunne besvares slik som ventet, eller at det mange ganger manglet spørsmål der det var et ønske om å fortelle. Å bli stilt eller ikke stilt spørsmål var et tema hos alle tre informantene flere ganger. I tillegg til det synlige og det å være usynlig. Særlig RR hadde opplevd å ikke bli stilt spørsmål som hun ønsket å bli stilt, fordi hun ikke «så ut som» hun hadde andre kulturelle erfaringer. Beya opplevde å gå fra å alltid være synlig annerledes, til å ikke skille seg ut i det hele tatt, utseendemessig i en ny klasse i et nytt land. Dermed ble hun konfrontert med at hun følte seg som annerledes, men på bakgrunn av at hennes egen og ikke andres opplevelse.

Alle tre informantene pekte på at de heller ikke følte at de tilhørte noe bestemt sted. Men idet jeg stilte spørsmål om situasjon i forhold til tilhørighet, ble det relasjonelle vektlagt. Familien ble tillagt stor betydning når det gjaldt opplevelser av tilhørighet. Å føle seg som hjemme, å spise sammen med familien, vektla RR som viktigere enn sted eller bygning. Dette å ikke kjenne seg hjemme noe sted, ble også omtalt som midten og jeg har over vist en sammenheng mellom denne opplevelsen av å bli stående utenfor, eller midt imellom, i et vakuum, og Biestas forståelse av «midten».

Disse opplevelsene som her er presentert og de fem temaene som er presentert i begynnelsen av dette kapitlet, danner nå grunnlaget for en videre drøfting av forskningsspørsmålet mitt sammen med teorien som er presentert i kapittel to og tre.

6. En diskusjon om tilhørighet som subjektiverende opplevelser

I denne delen vil jeg drøfte opplevelsene som er presentert i forrige kapitlet, sammen med teorien i kapittel to og tre. Det analytiske arbeidets hovedfokus ligger på forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever noen krysskulturelle ungdommer tilhørighet, og kan deres opplevelser av tilhørighet tyde på en subjektiverende prosess? Hva kan vi som pedagoger lære av det de forteller?* De fem temaene som er presentert i forrige kapittel, danner utgangspunktet for strukturen i denne drøftingen, gjennom å benytte de som overskrift til de fem første hoveddelene i dette kapitlet. I den siste hoveddelen her, vil jeg komme med en oppsummering og konkludere med fokus på hva vi som pedagoger kan lære av det informantene forteller.

Jeg vil gjøre mitt beste i å løfte fram stemmene og opplevelsene til Lulu, Beya og RR i drøftingen, samtidig som jeg er bevisst min rolle som forsker og fortolker. Teksten preges av min stemme, fra utvalg av intervjumateriale, i analyse og i drøfting. Mine «forutsetninger og spørsmål til teksten er med på å konstituere det fortolkende meningsinnhold» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 230). Etter å ha arbeidet med disse temaene over tid, er det en fare for at jeg vil kunne overfortolke, legge for mye inn i utsagn fra informantene eller misforstå. «En av farene ved intervjuforskningen er «ekspertgjøringen» av meningene, hvor eksperten eksproprierer meningene fra intervjupersonens livsverden og setter dem inn i sine egne kategorier for å uttrykke en mer grunnleggende realitet» (s. 244). I dette kapitlet vil jeg åpne opp for flere muligheter for forståelse, idet leter etter svar på forskningsspørsmålet og ser etter hva vi som pedagoger kan lære av informantenes delte erfaringer. Her er det samtidig rom for mine meninger og fortolkninger (Creswell, 2012, s. 258).

6.1 De avgjørende spørsmålene

Det er mange spørsmål som blir stilt uten at videre refleksjon, og disse utgjør en betydelig del av samtalen som møtes for første gang. Vi danner oss et førsteinntrykk, og har ofte verken tid eller mulighet til å høre på kompliserte, lange svar. Beya uttrykker at det aller vanskeligste spørsmålet hun kan få er «Hvor kommer du fra?», noe som er vanlig bli stilt eller å stille idet mennesker møtes.

Alle tre informantene løftet frem spørsmål som tema, både det å bli stilt spørsmål og det å ikke bli stilt visse spørsmål. Her handlet det om spørsmål som noen ganger var ønsket velkommen, mens

andre ganger kunne ikke svarene stå til forventningene til den som stilte spørsmålene. Det handlet også om å bli vist interesse for, eller det å ikke få anledning til å vise det som var annerledes gjennom at en del spørsmål aldri ble stilt. Lulu sier: «De er interesserte, sant. Jeg liker det veldig godt i stedet for å, ikke spørre noe, i stedet for å se på deg litt rart. Jeg liker mer at folk spør, sant». I tillegg var særlig Beya opptatt av røtter. Hun ønsket å besvare spørsmål hun selv hadde om sin bakgrunn og sin historie, og hun anså det som noe av det aller viktigste for henne i hennes liv.

6.1.1 Spørsmål som stilles – «Hva vil du at jeg skal svare?»

Beya forteller om at hun føler hun ikke kan svare slik den som spør forventer. Hun opplever at hun skuffer folk og gir de både uventede og uønskede svar. Hun er kanskje ikke «eksotisk nok» (Beya).

Det er ofte sånn at når folk spør hvor kommer du fra, så da er det, det er det vanskeligste spørsmålet i livet mitt. Det er, for jeg får sånn hjertestans holdt jeg på å si, og tenker, hva vil du at jeg skal svare? (Beya)

Dette kan ha sammenheng med hennes opplevelse om å ikke være utpreget krysskulturell, da hun er født i Norge og har vokst opp i et hjem med mye fokus på å tilpasse seg den norske kulturen. Hun nevner også senere, når jeg stiller spørsmål om hva hun tenker om tilhørighet, at hun får assosiasjoner til noe eiendommelig; «Tilhøre det er litt sånn, det er litt vanskelig ord, for det kan jo være veldig sånn, du tilhører meg, liksom. Det kan jo høres veldig feil ut». Dette tenker jeg kan knyttes til opplevelsen av å bli plassert i en kategori man kanskje selv ikke føler seg hjemme i, og dette blir synlig idet Beya forteller om en opplevelse av å «skuffe» den som stiller spørsmålet med å gi han eller henne et svar som ikke står til forventningene til den som spør.

Om man skal spørre den man møter, handler det i starten ofte om navn, hvor personen kommer fra eller bor, hva han eller hun jobber med og så videre. Selv om det er viktig ikke å bare fokusere på «hvor» i det vi møter et nytt menneske, fremhever RR betydningen av at voksne faktisk kan «tørre å spørre» barna. Lulu påpeker også dette flere ganger: «Her er det ikke sånn at å være flerkulturell, det er alltid interessant. Noe interessant å snakke om. For jeg føler at alle de andre, å hvor kommer du fra, sant? Så har de lyst til å høre». Dette peker på at den voksne må tørre å spørre og å være den som stiller fler spørsmål enn den som gir svar. Dette kan være med på å skape et anerkjennende miljø, der en interesse for det unike gir rom for å finne og får oppleve tilhørighet. Da blir tilhørighet

noe som kan få mulighet til å omtales i større grad på egne premisser. Anerkjennelsens betydning legger Salole også sterk vekt på: «Anerkjennelse handler også om muligheten til å bruke «hele seg». Mange krysskulturelle barn opplever ikke nok interesse for eller kyndige spørsmål om de alternative virkelighetene de kjenner til og har opplevd, eller muligheten til å bruke sin kompetanse» (2013, s. 154). Derfor er det viktig at vi voksne som møter barn med krysskulturell kompetanse, fokuserer nettopp på denne kompetansen idet vi tør å stille genuine spørsmål, der det ikke handler om å finne ett forventet svar, men som søker å finne frem til mulighetene og ressursene til den som blir spurt (Biesta, 2014, s. 25).

6.1.2 Spørsmål som ikke stilles – «Jeg blir aldri stilt noen spørsmål i det hele tatt»

RR uttrykker også at det er spørsmål hun ønsket å bli stilt, som aldri ble stilt. Hun var ikke synlig annerledes, men opplevde at hun reagerte annerledes og opplevde seg selv som annerledes i møte med det «norske». Forskjellen som var der, fikk ikke oppmerksomhet eller anerkjennelse.

Så syns jeg det var urettferdig at de som var brune i huden hele tiden ble spurt hvor de kom i fra, eller, hvor, liksom, hvor kommer de fra? Var det noe annerledes med de? Mens jeg som så lik ut som alle de andre, fikk liksom aldri den samme oppmerksomheten, selv om jeg visste jo mye mer om hvordan det var å bo i et annet land enn de gjorde. (RR)

Hun fortalte litt senere i intervjuet at «Jeg blir aldri stilt noen spørsmål i det hele tatt, men de som kommer blir alltid spurt hvor kommer du fra». Her kan jeg kjenne igjen noe av det Salole omtaler som «skjult innvandrere» (2013, s. 45). En som ikke ser noe annerledes ut kan oppleve en manglende anerkjennelse og oppmerksomhet om det som er annerledes. Det er spørsmål som ikke har blitt stilt, men som var ønsket, og dermed minsket dette rommet for forskjellen som var der. RR fikk ikke muligheten til å fortelle sin versjon, da det ble antatt at hun tilhørte majoritetsbefolkningen. Dette kan føre til at man går glipp av muligheter for subjektivering i de krysskulturelle erfaringene.

6.1.3 Tilhørighet gjennom å bli hørt

Lulu, Beya og RR løftet frem viktigheten av å bli hørt gjennom fokuset på det å bli vist en oppriktig interesse for hvem personen og har hva hun har opplevd, fremfor hvor hun kom fra eller hva hun «er», hvilken identitet personen har. Lulu vektla at folk var interessert i henne i klasserommet, men hun ga også uttrykk for erfaringer der hun opplevde at det manglet interesse for henne som person:

Ja, veldig synlig, så da må du liksom si hvem du er, hva du er interessert i, for at andre skal snakke med deg, så må du ha noe om deg som er personlig. Jeg ble aldri spurt om hva har du lyst til å gjøre når du blir stor, eller hva gjør du i fritiden. Sånne ting. Det ble litt sånn, å, de er ikke interessert i hvem du faktisk er. (Lulu)

Dette viser ikke bare viktigheten av å stille spørsmål, men også betydningen av hvilke spørsmål som stilles og hva man er nysgjerrig på. Er det personen i seg selv, eller er hensikten med spørsmålene å plassere personen i en kategori som defineres av den som spør? Det kan derfor være bedre å benytte seg av kategorier som åpner opp for flere spørsmål, slik at personen kan få plass og mulighet til å gi det svaret han eller hun selv ønsker å gi, og å legge til rette for at folk skal kunne fortelle sin historie, dersom de ønsker det. Det viser også at det er bedre å stille litt for mange spørsmål, enn for få. Spørsmål som har til hensikt å lytte til svaret som gis. Spørsmål som åpner opp, anerkjenner og gir plass til personen (Salole, 2013, s. 157). Dette peker også mot at genuine spørsmål kan være med på å gi mulighet for subjektiverende opplevelser og gi muligheten for å den unge til å virkelig svare, slik Biesta belyser:

If teachers and educators can do anything at all in this sphere, it is definitely not the creation or production of responsible subjects. What education might do is to keep open the possibility for a genuine questioning and, even more importantly, to keep open the possibility for students to really respond. (2003, s. 67)

Biesta snakker om tomrom og risiko som noe vi må være bevisst i møtet med andre (2014, s. 44). Det å ikke ta den andre for gitt, det å la det være opp til den andre å gi svar, å la tomrommet der vi ikke kan vite noe om den andre, trigge vår nysgjerrighet, fremfor å fristes til å plassere en annen i en kategori, basert på det vi antar eller ser. Subjektivisering er ikke noe som må skjje, det ligger utenfor vår kontroll, men den kan få muligheten, dersom vi åpner opp for det uventede.

Det er klart at pedagoger ikke kan produsere denne hendelsen i ordets sterke, metafysiske forstand, men det å holde ting åpne slik at subjektivitetshendelsen kan vokse frem, er like fullt en kreativ handling og en skapende handling, om enn i en svak, eksistensiell forstand der væren bringes til liv – et liv som deles med andre, i responsivitet og ansvar. (Biesta, 2014, s. 46)

Det å høre etter når noen forteller om seg selv, å være lydhør for subjektive opplevelser og åpen overfor den unges erfaringer og følelser, er vesentlig. Det å ikke føle at man blir hørt, eller å oppleve

seg overhørt, kan skape en form for usynliggjøring som kan bygge opp under en fremmedfølelse og forhindre opplevelser av tilhørighet. «For den fremmede vil det å ikke bli anerkjent som den man selv føler at man egentlig er, å ikke bli verdsatt for alle ens komplekse og sammensatte egenskaper, kunne skape en følelse av sårhet» (Alghasi et al., 2006, s. 35). Slik sett er tilhørigheten en sårbar prosess. Dersom man opplever at man er uten betydning, vil det kunne skape en usikkerhet knyttet til om man egentlig hører til (Salole, 2013, s. 56, Vetlesen, 2009, s. 33).

Her ser jeg derfor en sammenheng med spørsmål, subjektivering og opplevelser av tilhørighet. Lulu påpeker at hun føler seg hjemme i klasserommet der hun går nå, og at det har en sammenheng med at klassekameratene tør å spørre henne og vise interesse for den hun er: «Og så spør de mye og sier gjerne sånn, å hva er det du...? De er interesserte, sant. Jeg liker det veldig godt i stedet for å, ikke spørre noe, i stedet for å se på deg litt rart». Beya fremhevet også viktigheten av et menneskes historie og røtter. Hun har selv valgt å bli journalist og ønsker å gi de som ikke blir hørt en stemme gjennom å fortelle deres historie. Hun ga uttrykk for at hun både synes det er viktig å finne sine røtter og historie, og at hun har et sterkt ønske om å få fortelle andres historier for å på den måten gi dem anerkjennelse for det de har opplevd. Som journalist vil hun være en som stiller andre mennesker spørsmål.

De ulike utsagnene fra informantene peker også på at det å bli stilt spørsmål som angår identitet, ofte kan være vanskelig å besvare (Salole, 2013, s. 35). «'Eksistens kommer før essens' som betyr at vi først eksisterer, finner oss selv i eksistensen, og at svar som vedgår spørsmål om hvem vi er kommer etterpå» sier Biesta (2015, s. 197). Han peker på nødvendigheten av å stille andre spørsmål enn de som er knyttet til identitet og kultur (s. 194). Vi som voksne må se bort fra noen spørsmål og samtidig være opptatt av å stille spørsmål som handler i større grad om opplevelsene av å være til, av å eksistere, og vise en genuin interesse for barnet og den unges erfaringer og historier. Dette vil være med på å skape tilhørighet, idet en først og fremst er interessert i personen selv, fremfor et ensidig fokus på de ytre faktorene som hvor, hvem eller hvilken.

6.2 Å være synlig eller usynlig: Om koder, språk og hudfarge

Idet Lulu fortalte om opplevelsen av tilhørighet i klassen hun nå gikk i, og at det hang sammen med at hun ble vist interesse for, påpekte hun også at dette ga henne en behagelig følelse og at hun

følte hun kunne være seg selv. «Jeg føler ikke jeg har hijaben en gang på, sant. Det er så, så behagelig». Dette viser etter min mening, at hun ikke opplevde at det var de ytre faktorene som avgjorde hvordan de andre så på henne. Hun glemte til og med de ytre faktorene selv.

6.2.1 Om å ikke la øynene avgjøre hvilke spørsmål som stilles

I forkant av intervjuene, hadde jeg fortalt informantene, gjennom informasjonsskriv, om intervjuet om frivillig deltakelse og om hensikten med intervjuene. Her møtte jeg meg selv i døren idet jeg innså at jeg kanskje i for stor grad antok, at Beya opplevde seg som krysskulturell. Dette blir et tydelig eksempel på at ytre faktorer kan være avgjørende for våre antakelser om et annet menneske. RR opplevde det motsatte av det Beya fortalte. Hun opplevde at andre ikke forventet at hun skulle være annerledes, på grunn av at hun så ut som hun var norsk. Hun manglet anerkjennelse for det som var annerledes. Også Lulu fortalte om en opplevelse av at det synlige, hadde mye mer å si her i Norge, enn det hun hadde opplevd tidligere: «Ja, veldig synlig, så da må du liksom si hvem du er, hva du er interessert i, for at andre skal snakke med deg, så må du ha noe om deg som er personlig».

Å være krysskulturell handler dermed ikke om noe en kan se på utsiden (Salole, 2013, s. 32-33). De tre ulike informantene kunne fortelle om tre ulike forventninger knyttet til dem, basert på det som var synlig. Her vil det være viktig som pedagog, å stadig minnes på at det er viktig å *se* barna, men ikke basert på det man ved første øyekast ser. At et barn blir sett, er noe grunnleggende annerledes enn det å se et barn (Sævi, 2011, s. 457). Måten vi ser på, ligger forut for, og danner grunnlaget for, våre handlinger.

One might say that the pedagogical act of seeing somehow unites the seer and the seen, while paradoxically also separating them, precisely in that seeing and being seen is sensed differently by the two persons. How teachers see is related to who and how he or she is in the world, and to their relationships to their students. Likewise, how the student experiences being seen relates to his or her lived self and the relationship to the teacher. (s. 457)

Derfor er det av stor betydning hva vi som pedagoger tenker om tilhørighet, og hva slags tanker vi har om mennesker som vokser opp med flere kulturer. Å virkelig se et barn, vil dermed innebære å se forbi seg selv, å åpne opp for noe man før ikke har sett. Å se forbi det ytre som er så lett synlig, som hudfarge, klesdrakt, språk eller bosted, og se forbi dette se mennesket man møter. Jeg opplever det slik, at det er nettopp dette informantene etterlyser idet de både ønsker å bli sett for den de er,

og samtidig få mulighetene til å gjøre synlig noe som kanskje ikke er synlig i utgangspunktet. Dette kan bidra til å legge til rette for subjektiverende opplevelser.

6.2.2 Opplevelser av tilhørighet gjennom synlighet eller usynlighet

Salole hevder at barn med krysskulturell oppvekst, ofte vil se på seg selv på en av tre måter å tilhøre samfunnet på; enten på innsiden av majoritetssamfunnet, på utsiden eller både på innsiden og utsiden samtidig (2013, s. 145). Tilhørighetsopplevelsene skifter og endres over tid. Ofte kan avstand til et geografisk sted gjerne forsterke tilhørighetsfølelsen til det stedet. «Hvor stor opplevelsen av kulturelle hull er, og hvor ofte man kjenner på ubehaget, kan ha innvirkning på barns generelle opplevelse av tilhørighet» (s. 154). Men i dette ubehaget av å enten vær for synlig og hele tiden bli kategorisert eller stigmatisert kun basert på det synlige, ligger det også muligheter for subjektivering.

Kategoriseringen og stigmatiseringen utgjør en betydelig del av tilværelsen deres. Men det å bli kategorisert og stigmatisert kan også føre til tankevirksomhet og ny refleksjon, slik også bidragsyterne opplever når de møter andres oppfatninger som bryter med deres egne. Det som nå blir sett på som selvfølgelig, må nå rives løs fra den tidligere ureflekterte trygghet». (Alghasi et al., 2006, s. 18)

Det samme gjelder for opplevelsen av å bli usynliggjort, slik RR fortalte. Hun kom til Norge etter å ha bodd i utlandet en stor del av barndommen, og gikk fra å være veldig synlig annerledes til ikke synlig annerledes i det hele tatt.

Jeg tenker at det er veldig ulikt sånn hvis man har vokst opp i et annet land. Sånn som jeg har vært en fremmed i X, men likevel har tatt til meg veldig mye av den kulturen, men så går det ikke an å se det på meg. Men barn i Norge med foreldre som har innvandret, vi enten være veldig krysskulturelle, eller liksom være veldig todelt, eller kanskje føle at de ikke har det, men hele tiden måtte bære det sånn av utseende. Ja, for i den gjengen jeg vokste opp med da jeg kom tilbake til Norge, var det kjempe mange som hadde foreldre som hadde innvandret, eller besteforeldre, men alle de var jo født og oppvokst og hadde bodd på samme gata hele livet. Men de og var jo krysskulturelle og da, for så vidt. Men jeg husker at jeg synes at det, ja, nei, det har sikkert sitti litt. (RR)

Hun forteller om opplevelser som har gjort inntrykk, gjennom at hun ikke ble sett på som annerledes eller en som hadde andre opplevelser og erfaringer enn det som ble forventet av henne.

En kunne ikke se på utsiden at hun hadde tilbrakt mange år av livet i en helt annen kultur og hadde fått utvidet perspektivet og lært mye som hun ellers ikke hadde fått muligheten til. «Midt oppi den overdrevne synliggjøringen kan krysskulturelle barn paradoksalt nok altså oppleve at deres virkelige dilemmaer og ressurser blir usynlige, og at deres stemmer ikke bærer frem» (Salole, 2013, s. 181). Denne usynliggjøringen kan være svært vanskelig for mange. Beya fortalte:

Mm, kanskje det med fremmed, så følte da jeg flytta til X og begynte i klasse med kulturer og begynte i klasse med folk som hadde samme hudfarge som meg, så der følte jeg meg skikkelig sånn, hvem er disse menneskene, på en måte. Det var første gang jeg hadde gått med noen i klasse som hadde samme hudfarge da. Så jeg følte meg jo fremmed. Veldig rart, jeg burde jo egentlig ha følt meg mer fellesskap med dem, men jeg følte meg litt mer sånn fremmed og uvitende, og følte meg mer norsk da på en måte. Nei jeg føler egentlig det var det jeg reagerte mest på da jeg begynte. At det var både sånn befriende, men samtidig veldig rart.

Det overrasket Beya at hun kjente seg som en fremmed sammen med dem som så mer like ut som henne selv når det gjaldt hudfarge. Hun var vant til å skille seg ut, men opplevde seg plutselig som mer fremmed i en klasse der hun egentlig kunne «se ut til» å passe inn. Hun var ikke lenger synlig annerledes, og hun kjente på friheten i ikke å være en som synlig skiller seg ut. Hun var plutselig usynlig annerledes, fordi hun selv følte seg annerledes, og ikke fordi noen andre sa det. Det samme opplevde RR da hun gikk fra å være veldig synlig da hun bodde i utlandet som barn, til hun flyttet tilbake til Norge og ingen kunne se på henne at hun hadde opplevd noe veldig annerledes. Dette ville også gjøre at hun blir satt i en situasjon der hun får friheten til selv å sette rammene for den hun ønsker å være. Og i dette som opplevdes som vanskelig, fikk de også mulighet å være et unikt subjekt, uten at andre enn en selv definerer det for en (Biesta, 2015, s. 199).

Dette viser eksempler på subjektiverende opplevelser - å bli klar over hva som gjør en annerledes, ut i fra sin egen opplevelse, ikke ut i fra hvilke kategorier andre plasserer en i. I tillegg viser det at attributter som hudfarge, klesplagg, språk eller andre kulturelle uttrykk, ikke sier noe særlig om hvem vi er som menneske eller hva vi har opplevd og erfart. Det å hele tiden minne oss selv om at vi mennesker er grunnleggende forskjellig, og å la det at vi er unike og ulike hverandre danne utgangspunktet i møtet med barna og de unge. Det er viktigere å snakke om forskjellene, det som synes og det usynlige, enn å la tausheten i kategorier som stenger få råde. Vi må derfor som pedagoger hele tiden utforske og utvide våre perspektiver på hva det vil si å eksistere sammen som

mennesker. Det som gjør oss til unike og uerstattelige subjekter blir slik Biesta sier; «til syvende og sist er det en sak som hver enkelt av oss må finne ut av» (2015, s. 201).

6.3 Det krysskulturelles muligheter

Alle tre informantene pekte på positiv sider ved å ha krysskulturelle erfaringer fra oppveksten. Salole er opptatt av en brobyggerkompetanse som følge av en «ekspandert sosialisering» (2013, s. 119), der en opplever at en del av det som læres hjemme ikke stemmer overens andre steder, og der det hele tiden oppleves mangel på gjenkjennelse i ulike situasjoner en befinner seg i. «Her ligger konturene av både utfordringer som tilhørighetsforvirring, men også ressurser som brobyggerkompetanse» (s. 119). Dette peker på at gjennom utfordringene, motstanden, som barn med krysskulturelle erfaringer i oppveksten gjør, finnes det muligheter for subjektivering som beriker.

Men tenk, vi er så heldige at vi har to briller med to forskjellige brilleglass! Det ene glasset har vi fått av våre foreldre og det andre av nordmenn. (...) Vi kan bli brobyggere mellom den norske og våre foreldres virkelighet. Vi har en kompetanse som verken våre foreldre eller nordmenn har. (Kumar, 1997, s. 176)

Lulu illustrerte dette svært beskrivende:

Jeg kan hjelpe alle de som er, jeg føler at, jeg kan på en måte hjelpe alle sammen. På en måte i alle fall. Jeg har lært så masse i livet og vært igjennom så mye, og har kjent så mange forskjellige mennesker, at jeg på en måte har lett for å få kontakt med alle de andre. Jeg føler jeg ikke er smartere, men jeg har mer, jeg har personlige ting å bringe fram.

Informantene peker på at de har noe mer, som konsekvens av deres krysskulturelle oppvekst. De har flere erfaringer, på godt og vondt, som beriker de i møtet med andre mennesker. Her ligger det mange muligheter for subjektiverende opplevelser, idet disse erfaringene kan ses på som ressurser og idet man har blitt stående i motstanden, blir i stand til å ta ansvar for den andre.

6.3.1 Menneskemøter som en berikelse. «Jeg har mer»

Noe av det som kom frem gjennom informantenes svar og kan plasseres under «mer», var evnen til selvironi, ufarliggjøring av det fremmede, færre fordommer, tålmodighet, modenhet, mot, en

evne til å inkludere og en annerledes styrke. Informantene vektla evnen til forståelse og empati. I tillegg ble det fremhevet synet på menneskets unike verdi – alle trengs og er like verdifulle.

Nei jeg føler at siden jeg har så mange, mye bakgrunn og mye historier, både godt og vondt og. Så føler jeg at når man har opplevd begge sider da, så har du veldig mye å bidra med. Du har opplevd både godt og vondt, som fortsatt sitter igjen. Og du kan relatere til mange mennesker da, selv om dere ikke har samme historie, så syns jeg det er en fordel da. (Beya)

RR peker på evne til selvironi på grunn av de mange ulike erfaringene hun har fra ulike kulturer i sin oppvekst. Videre nevner hun at hun i møtet med mennesker hun ikke kjenner, kanskje har mindre fordommer og mer tålmodighet med forskjeller. Hun ser på det å være annerledes som en styrke og at det at hun har vokst opp i et muslimsk land gjør at hun ikke er redd for muslimer med en litt annerledes klesdrakt enn henne selv. I tillegg nevner hun at hun er glad for å ha blitt beriket med å ha lært ett språk til i sin oppvekst.

Lulu snakket mye om møtet med mennesker: «Det jeg tenker at jeg har, det at jeg ikke tilhører noen steder, og det at jeg er forskjellig, så føler jeg at jeg er, på en måte har lettere for å forstå andre». Hun sier hun har større evne til empati, og at hennes egne opplevelser av å stå på utsiden, gjør at hun er svært opptatt av å ikke la noen stå alene. Empati er en gjenganger hos informantene. De forteller alle tre om opplevelser fra utsiden som skaper forståelse som de ellers ville vært uten. Dette er en rikdom som jeg oppfattet at ingen av de tre ville være foruten og kan ses på som en brobyggerkompetanse (Salole, 2013, s. 119). Det å «ha mer» som en følge av krysskulturelle erfaringer, kan ses i sammenheng med subjektivering. Gjennom sine opplevelser ble de møtt med flere dilemmaer, mindre gjenkjennelse, større kulturell og verdimesig variasjon, noe som kan ha satt dem i en posisjon der de var nødt til å stå frem som unike individer (Biesta, 2015, s. 199).

Subjektivering handler om å møte andre mennesker med et etisk ansvar og å ta ansvar for å endre en situasjon som man selv befinner seg i til det bedre, om å være uerstattelig. Et eksempel på dette er Lulu som etter selv å ha stått utenfor fellesskapet, inkluderer andre som hun ser blir stående utenfor. Hun sier: «For jeg har lyst til å gi hjem til noen som ikke har. For mitt liv skal jo bety noe, og skal gjøre det bedre for noen. (...) For det er det som gjør meg glad at andre er glad». Dette å gi

hjem til noen som ikke har, peker tilbake på hennes opplevelse av å ikke høre til noe sted og gjennom dette har hun valgt å la sitt liv få bidra til at andre ikke skal få oppleve det samme.

6.3.2 Menneskemøter der man må bevise. «Jeg har like mye»

Hva var så utfordringene? Dette spørsmålet nøyte ikke informantene med å svare på.

Du likner på ingen. Du er jo deg selv. For jeg føler at jeg er i midten, sant. Og jeg blir jo ikke akseptert av noen av delene egentlig (...) Så jeg er sånn flytende materie i universet. Jeg føler at ingen er lik meg. Men det er også veldig bra. Å være unik. (Lulu)

RR la vekt på at hun manglet anerkjennelse for sine opplevelser, og Beya snakket om at hun følte at hun hele tiden måtte bevise at hun passer inn, selv om hun ikke helt visste hvor hun selv passet inn. «Ja så det er jo, vanskeligste, å kunne vise at jeg kan relatere meg med andre nordmenn da, som andre nordmenn kan, at jeg har like mye, jeg har like mye norsk kultur som alle andre». Beya beskriver situasjoner der hun har måttet bevise for andre hvem hun er, og at hun kan relatere til det norske i like stor grad som andre nordmenn. Der forventninger til andre brytes igjen og igjen. «Selv om vanskelige følelser som ensomhet, skam og dårlig selvfølelse ofte knyttes til det å skille seg ut, kan det å se noe fra et annet perspektiv, og ikke følge flokken, også være en stor styrke» (Salole, 2013, s. 185). Å la dette «mer» som skiller de fra andre, få utvikles til styrker og noe å være stolt over, avhenger av hva barna og de unge lærer av de voksne rundt seg i familien og ellers. Dette legger et ansvar på oss som voksne og pedagoger i møtet med barn og unge og som Lulu sier om de voksne; «synes jeg at de først skal lære litt om seg selv, om hvordan de vil bidra».

6.4 Relasjoner som skaper tilhørighet

Både skolen og familien pekes på som viktige arenaer for opplevelser av tilhørighet av alle tre informantene.

Tilhørighet for meg har aldri vært knytta til det til et sted. Det har vært mye mer knytta til hvem jeg har vært sammen med eller. Jeg har veldig lite sånn, den gresstusten ved det vannet, eller sånne ting da, som jeg tror veldig mange har. Så for meg har tilhørighet veldig mye med venner å familie å gjøre da. (RR)

Idet tilhørighet knyttes til opplevelsen av å føle seg hjemme, kan man finne tilhørighet flere steder. Men slik Salole uttrykker har tilhørighet for krysskulturelle barn og unge «ofte sammenheng med hvor venner og familier befinner seg» (2013, s. 147). Hun beskriver det som «røtter i mennesker» (s. 147). Det er som nevnt tidligere ikke like relevant å snakke om *hvor* man opplever tilhørighet, men kanskje heller med *hvem*.

6.4.1 Å være hjemme

Tilhørighet er nært knyttet til hvor man kjenner seg hjemme og hvordan man oppfatter hjemme (Salole, 2013, s. 143). Lulu knytter det også opp mot det å føle seg velkommen.

Et sted du føler deg hjemme. Du kan tilhøre flere steder, egentlig. Du kan føle deg hjemme flere steder, eller du kan føle at du er velkommen flere steder. Det er det jeg tenker med tilhørighet. Hvor jeg hører til.

Det å kjenne seg velkommen, vil også si at man er inkludert inn i et fellesskap. Å oppleve tilhørighet i et fellesskap, fordrer derfor at det er rom for at subjektivering kan skje. «Inkluderingsoppgave blir dermed ikke lenger kun et spørsmål om kvalifisering og sosialisering, noe som Biesta også anser som helt vesentlig, men en subjektiveringsprosess som søker å skape en grunnleggende tilhørighet og å bli verdsatt som unik person» (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 142). Dette viser at å inkludere eller å inkluderes, henger sammen med opplevelser av tilhørighet og å kjenne seg som hjemme. Å få eksistere i et fellesskap som den unike personen man er, vil være med på å skape tilhørighet. Salole peker på at «En viktig indikator på hva som er hjemme, er å kunne kjenne seg igjen i tanker, uttrykke seg som man vil språklig, og ha venner» (2013, s. 158). For å kunne uttrykke seg som man vil, må en person oppleve at dens begynnelse, slik Arendt omtaler det, blir mottatt av omgivelsene og ønsket velkommen. For det er i felleskapet, i pluraliteten, at vi kan eksistere og bli de unike menneskene, idet vi mottar begynnelse fra andre (Biesta, 2014, s. 171). Dermed kan vi se bort fra de fysiske plassene som hus, klasserom, land, by eller gate og det blir irrelevant å først og fremst stille spørsmål om *hvor*.

6.4.2 Tilhørighet i ett fellesskap

Beya forteller: «Det er vanskelig for jeg føler ikke at jeg tilhører noe sted, bortsett fra familien da, selvfølgelig». De to andre informantene vektlegger også flere ganger familien og venner idet de

snakker om tilhørighet. Det kunne virke som det var enklere for informantene å snakke om tilhørighet dersom de snakket om situasjoner og relasjoner, kontra sted. Lulu forteller om opplevelser av tilhørighet fra klasserommet, der hun føler seg hørt, der hun får være seg selv og der de andre er oppriktig nysgjerrige på hvem hun er som person og hva hun tenker. «Det er akkurat som å være hjemme, for jeg føler vi er sånn på lik linje som mennesker, sant» (Lulu). Hun får plass nok til å bli et eget subjekt, og det gjør henne i stand til å gi plass til andre og ta ansvar for det gode for fellesskapet. Denne inkluderingen som hun opplever fører til «et ønske hos subjektet om å endre samfunnet til et bedre fellesskap for alle og å gi mulighet til hvert enkelt menneske å kunne bidra på sin unike måte» (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 143-144). Lulu forteller om situasjoner der hun ser noen som blir holdt utenfor fellesskapet, og at hun inkluderer fordi hun vet hvordan det er å stå utenfor. Gjennom denne opplevelsen av utenforskap, har hun funnet sin egen unike stemme, og tar ansvar som et unikt individ for å inkludere andre mennesker inn i fellesskapet.

Salole snakker om et tilhørighetsparadoks, der man både hører til og ikke hører til på en gang. Dette kan ses i sammenheng med det Biesta omtaler som tomrom, og jeg ser her en mulighet for subjektivering (Biesta, 2014, s. 44; Salole, 2013, s. 158). I paradokset blir det plass til subjektiverende opplevelser, i den forstand at det handler om å selv bli inkludert og ta ansvar for å inkludere andre inn i et fellesskap. Å tilhøre «et fellesskap av mennesker som ikke har noe felles» (Lingis, 1994), der det unike hos hvert menneske får plass, bidrar til at det som gjør oss annerledes, også binder sammen. Biesta gir subjektivering en relasjonell dimensjon og viser til Arendt som mener at vi ikke kan eksistere som individer alene. Vi blir til i et fellesskap, i pluraliteten, der vi er avhengige av at våre begynnelse og initiativ møtes av andre, for å eksistere. Pluraliteten er ikke kulturavhengig. Derfor er det ikke først og fremst snakk om tilhørighet til et kulturelt fellesskap, men å tilhøre i et fellesskap med andre mennesker, et relasjonelt fellesskap (2014, s. 171).

Her ser jeg også en sammenheng mellom begrepene majoritet og minoritet. De kan være med på å bygge opp under oppfatningen om at enten er man «innenfor», eller så er man «utenfor» majoritetsgruppen. Disse begrepene gir ikke plass til å få være både innenfor og utenfor samtidig, og de gir inntrykk av at man må velge mellom to motstridende gruppetilhørigheter. Det asymmetriske maktelementet ved disse to begrepene vil også være med på å skape skillelinjer mellom mennesker som undergraver betydningen av at alle mennesker er likeverdige, slik Lulu

beskriver som en av grunnene til at hun kjenner seg som hjemme i klasserommet. Derfor kan det være gjennom det ubehagelige å bli stående utenfor kategorier, utenfor et sosialt fellesskap, at det også ligger muligheter for subjektivering. Dersom man blir stående i denne motstanden, og tar sitt ansvar som enestående, vil det kunne gjøre at man igjen finner en dypere og mer motstandsdyktig tilhørighet som ikke er avhengig av hvem, hva eller hvor. Opplevelsen av tilhørighet er dermed subjektiv og grunnlagt i en subjektiverende prosess.

6.5 Tilhørighet midt imellom og et unikt ansvar for medmennesker

Egne initiativ blir møtt i større grad på ulike måter i en krysskulturell oppvekst, og den unge blir stående i midten mellom flere kulturer (Salole, 2013, s. 29). Jeg vil hevde at idet man blir stående midt imellom, i et slags tomrom mellom ulike kategorier, utfordres man som menneske til å fremstå som unikt og som annerledes enn andre. Det krever og fordrer mot å være midt imellom. Gjennom en eksponering for større variasjon, pluralitet, ulikheter og motstridende elementer i en barndom med krysskulturelle opplevelser, vil det også åpne opp for muligheter til å finne *sin* egen måte å eksistere i denne verden på (Biesta, 2014, s. 170). Dette kan oppleves som motstand, og det er gjennom å bli stående midt i denne motstanden, «å leve i spenningen mellom en invaderende selvhevdelse eller en passiv tilbaketrekning i møte med livets motstand» (Brunstad, Reindal og Sæverot, 2014, s. 22), som subjektiveringen kan skje. Derfor blir det avgjørende for et barn også med voksne som støtter og oppmuntrer til å våge å bli stående i midten, der det ofte også eksisterer mer motstand (s. 22). «Dette handler ikke om å gjøre noe vanskelig for vanskelighetens skyld, men det handler om å erkjenne det vanskelige viktige betydning for at vi skal kunne være i verden som subjekter» (Biesta, 2015, s. 207). Biesta snakker ikke om å stå midt imellom kategorier og kulturelle erfaringer, men jeg mener likevel å se en parallell her, der å bli stående midt imellom kategorier som begrenser og avgrenser, kan bidra til subjektivering.

Da det ikke handler om å være enten utenfor eller innenfor, men «midt imellom» eller både og, gis det plass til en subjektiverende prosess der mennesket blir unikt og tar ansvar i møtet med et annet. Vi kan ha et ønske om at alle skal få oppleve tilhørighet, og ofte lades dette begrepet med positive assosiasjoner, men Beya ga meg et nytt perspektiv. Hun snakket om det eiendommelige aspektet ved tilhørighet; «Du tilhører meg». Her ligger det en annen undertone, som stenger og gjør at man føler seg «bundet» til en annen person eller til en kategori, en kultur eller ett land. Derfor er det

92

viktig å gi andre mulighet til å både høre til og ikke høre til. Biesta snakker om å stå *ut* fra fellesskapet for å bli et ansvarlig subjekt, alene, og til å vise mot til å ta ansvar der en er uerstattelig. Lulu peker også på dette i det hun sier: «For jeg har egentlig alltid tenkt at jeg tilhører ingen steder, og jeg har alltid noe å bringe fram. Så jeg hører til ingen steder, men samtidig jeg hører med. Jeg har noe til felles med alle, egentlig». Idet hun opplever å ikke høre til, innser hun samtidig at hun får også «høre med» og at hun dermed tar del av et større fellesskap.

6.5.1 Tilhørighet utenfor fellesskapet – «alltid en fremmed, overalt egentlig»

Alle informantene kan fortelle om vanskelige opplevelser av å stå utenfor et fellesskap. Beya forteller om mobbing. Lulu om forteller om bildet der hun var usikker og redd idet hun var helt ny både i landet og klassen. RR forteller om å være «den rare jenta på skolen» som ingen helt forstod. Om vi har en snever forståelse av begrepet tilhørighet, at det må ha noe med noe å gjøre, om vi legger for mye vekt i delen *til* fremfor å *høre*, risikerer vi kanskje å ikke skape nok rom for subjektivering. Idet vi åpner opp tilhørighetsbegrepet og ikke knytter det bestemt til en kategori, et sted eller en kultur, kan vi gjøre det mulig å stå alene og også gi det aksept. Idet en person får være seg selv, alene, uten å først og fremst være definert som tilhørende en gruppe eller en kategori, vil det gi rom for å selv bli et ansvarlig subjekt. Slik Lulu legger vekt på at det er behagelig i klassen der hun glemmer at hun er annerledes, der hun glemmer hijaben og der andre er oppriktig interessert i å *høre* etter på hva hun har å si, får hun oppleve nettopp tilhørighet. Der det er aksept for at hun ikke skal tilpasses forventningene til en jente som har hijab, men der hun får være annerledes og unik og stå ut i fra fellesskapet, får hun samtidig ta del av det.

Der blir utfordringen for en pedagog å hjelpe den unge til å tåle motstand, ubehaget som følger med å føle seg som en fremmed, og finne *sin* måte å eksistere i verden på (Brunstad, Reindal og Sæverot, 2014, s. 22; Biesta, 2014, s. 170). Salole forteller om tre mulige måter å plassere seg i majoritetssamfunnet på som krysskulturell; innenfor, utenfor eller både og (2013, s. 145). Mens Biesta skildrer tre ulike utveier når vi møter motstand. Den første utveien er irritasjon over det som gir oss motstand der det går over til å prøve å ødelegge det som står oss i mot. Den andre utveien er å trekke oss tilbake fra det som gir oss motstand og vi står i fare for å ødelegge oss selv. Den tredje utveien skjer i midten «der eksistens – i verden – kan finne sted» (s. 202). Her er det ikke alltid behagelig eller enkelt å befinne seg, da det er forstyrrelser i midten som frustrerer oss. Det er

dette som gjør at et individ kan ta ansvar for å gjøre fellesskapet til et bedre sted for andre. Å bli stående, standhaftig, i møtet med motstanden, krever noe av oss. Gjennom å bli stående må man motstå det som utøver motstand, og bli stående som et unikt individ som ikke kues eller går under av det som utøver motstand og samtidig ikke prøver å utslette motstanden. Begge disse to ytterpunktene er en slags utvei der man rømmer fra «midten» og det frustrerende, irriterende og vanskelige, i det man tar initiativ og når mennesket *møtes med motstand eller uventede andre initiativ fra omverdenen*. Utfordring ligger dermed i å bli stående i midten, stå i motstanden og tåle den. Dette krever mot og også støtte og oppmuntring fra de voksne rundt barnet og den unge. En kan vinne en konkurranse, men ikke en dialog. «Dette gjør utdanningens vei til den lange veien, de tunge veien, den frustrerende veien, og, det kan hevdes, den svake veien, fordi resultatet av denne prosessen verken kan garanteres eller sikres» (s. 25).

«Midten», slik Biesta snakker om det, er som en dialog der verden rundt vil lære en noe. Idet man blir stående i midten, i dialogen, i det man ikke setter seg selv som sentrum av tilværelsen, blir man i verden og får del av den. Biestas måte å snakke om midten på er dermed annerledes enn å bli stående midt imellom, i både og, slik Salole er opptatt av. Samtidig mener jeg at jeg vil kunne se en sammenheng i det informantene forteller meg om å ikke føle seg som en del av et fellesskap, å bli stående utenfor eller midt imellom; «Så jeg er sånn flytende materie i universet. Jeg føler at ingen er lik meg. Men det er også veldig bra. Å være unik» (Lulu). Dette illustrerer at i opplevelsen av ikke å tilhøre noe sted, blir Lulu unik, og jeg ser en sammenheng her med det Biesta omtaler som midten. Når du klarer å stå i midten, slik Biesta snakker om det, å bli i dialogen, og ikke sette seg selv i sentrum av verden, blir man samtidig en del av verden, noe som peker mot en eksistensiell form for tilhørighet.

Lulu sier: «Så jeg var midt i. Jeg hørte ingen steder til. Så det. Derfor tenkte jeg at jeg er min egen person, aleine, ja». Det står i motsetning til sosialiseringen, men samtidig er det også her som et unikt individ, hun kan ta egne valg og tar ansvar for å inkludere andre inn i fellesskapet. Gjennom at hun blir vist interesse for hvem hun er, ikke bare hvor hun kommer fra. Gjennom at det faktisk stilles spørsmål og at folk ønsker å vite, skaper hun seg selv. Gjennom opplevelsen av å ikke høre til, får hun mer empati, og gjennom å erfare å leve midt mellom mange kulturer og steder, blir hun

en brobygger som er i stand til å ta ansvar som et unikt menneske. Frigjort fra selve tilhørigheten som noe som man må «eie», blir det mulig å tilhøre som subjekt.

Å plasseres utenfor, frivillig eller ikke, vil på mange måter være ubehagelig. Samtidig er det med på å gi en frihet, der man ikke lenger automatisk er plassert i en kategori. Beya beskriver at det kan være både befriende og ubehagelig ikke å være en del av en minoritetskategori, idet hun ble usynlig annerledes i klasserommet. Hun forteller om opplevelsen av å begynne i en klasse der mange så ut som henne, og at hun ble overrasket over at hun da følte seg så annerledes. Tilhørigheten ble ikke lenger avgjort av sted eller utseende og det var i dette hun ble unik.

6.5.2 Tilhørighet i kryssningen, ikke i kategorien

Rigide kategorier, bidrar til å stenge igjen mulighetene for et individ til å utfolde seg. Idet vi åpner opp for erfaringer om kryssninger, der kulturelle erfaringer krysses, vil det kunne føre til en subjektiverende opplevelse som igjen kan bidra til å skape tilhørighet. «Jeg har, altså, jeg føler liksom at jeg har den beste kulturen i verden, holdt jeg på å si. Så jeg føler liksom den miksen er veldig bra da» (Beya). Dette er særlig relevant i en tid der populistisk tenkning ønsker å gruppere mennesker inn snevre enten-eller-kategorier og å skille mellom «oss og dem». Det krever mot å stå i midten slik Lulu snakker om, og det krever styrke å være annerledes og å gå mot strømmen. Samtidig er det nettopp det å være annerledes enn andre, som subjektivering handler om (Biesta, 2015, s. 201-202). Dette viser at begrepet krysskulturell kan være et begrep som er mindre rigid og gir flere muligheter, selv om det ikke er her tilhørigheten bør være, i kategoriene.

6.6 Hva kan en pedagog lære av krysskulturelle erfaringer?

Det er viktig for meg å også si noe om de allmennpedagogiske implikasjonene for dette prosjektet. Hvordan kan dette prosjektet gagne pedagogisk praksis? Der tilhørighet er mer enn et spørsmål om hvor eller hvem, der tilhørighet for krysskulturelle krever særlig omtanke og refleksjon. Salole fremhever at «De unges opplevelse av andres krav og forventinger rundt tilhørighetsspørsmål bør derfor tas på alvor av alle som møter og jobber med dem. Dette gjelder lærere, helsesøstre, barnehagepersonell, men også foreldre, fritidsledere og venners foreldre» (2013, s. 159). Vi må alle være lydhøre og anerkjennende i møtet med barn og unge. Og jeg mener at som pedagoger har

vi mye å lære av barn med krysskulturelle erfaringer. De har erfart et spenn av kryssende kulturelle opplevelser og har ofte måttet tåle å stå utenfor det man omtaler som «majoriteten».

Informantene forteller om både opplevelsen av å ikke bli sett eller anerkjent for de opplevelsene en har, om å bli kategorisert av andre i noe man ikke selv gjenkjenner seg i, og de forteller om opplevelsen av både å høre til og ikke høre til på en gang. Midt i opplevelsen av å stå utenfor fellesskapet, peker likevel informantene mot at de krysskulturelle erfaringene de har, gir lyst og mulighet til å ta ansvar. Dette peker på subjektiverende opplevelser, og alle tre informantene hadde sin måte de ønsker å ta ansvar på. Lulu sier på slutten av intervjuet, der hun snakker om hva hun ønsker å bidra med i fremtiden:

Og så vil jeg lære sånne barn som meg, flyktninger og sånn at her er det faktisk greit å være sånn. Her har du faktisk meninger og sånn. Å lære de å forstå hvem de er og at de faktisk er likeverdige og på lik linje med andre, og at de har rett på alt. De selv må vite hva de ønsker, og ingen har lov å si nei. At, jeg vil aldri at noen skal føle seg sånn som jeg følte meg. (Lulu)

Bildet hun hadde tatt med til intervjuet, av seg selv som barn og som ny og usikker, viste hun også til som et eksempel på en situasjon hun ønsket å ta ansvar for:

Jeg hadde ingen venner, ingen å stole på, jeg var veldig sånn, jeg var usikker. Jeg visste ikke hvem jeg var som person, skjønner du? Hvor jeg tilhørte. For det var ingen steder jeg ble akseptert, skjønner du? Det var derfor jeg tenkte, at hvis jeg møtte den ungdommen der skulle jeg klemme henne og si at det går fint. (Lulu)

RR gir uttrykk for et subjektiverende ønske der hun hadde valgt et yrke «der hun kunne arbeide med mennesker som var havnet utenfor i samfunnet». Når det gjelder Beya, ønsket hun å finne sin egen historie og la de som ikke har en stemme får høres gjennom å fortelle deres historie.

Å ta ansvar som et unikt individ, er nettopp subjektiveringens kjerne, og jeg har gjennom intervjuene sett eksempler på mange subjektiverende opplevelser. Så hva kan en som pedagog egentlig lære av dette, der målet med pedagogikken altså handler om at barn og unge skal bli ansvarlige voksne? Vi kan ikke produsere dette (Biesta, 2003, s. 67), men gjennom å fortsette å stille genuine spørsmål, både til en selv som pedagog, stille spørsmål til kategoriene vi bruker for

å definere andre og oss selv, men aller fremst å stille genuine spørsmål til barna og de unge selv. Dette er slik jeg ser det, grunnleggende pedagogisk, at «All our pedagogical being with children is a form of speaking with them» (van Manen, 1991, s. 1, 31).

Jeg stilte også spørsmålet til informantene, om de hadde noen tanker om hva voksne kan gjøre for å hjelpe barn og unge til å bli et etisk handlende subjekt, og forklarte hva jeg mente med dette. Her svarte Lulu svært treffende: «synes jeg at de først skal lære litt om seg selv, om hvordan de vil bidra». Dette peker på at pedagogen og den voksne selv må være åpen for subjektiverende opplevelser i sitt liv. Dermed kan vi lære av å se de subjektiverende prosessene i barn og unges krysskulturelle opplevelser. Slik kan vi som pedagoger også kanskje finne det unike og stå i det som er vanskelig og åpne for mulighetene til å lære av andres subjektiverende opplevelser.

6.6.1 Å gi plass til subjektiverende opplevelser – en allmennpedagogisk oppgave

Gjennom perioden jeg har arbeidet med denne avhandlingen, har jeg hatt øynene og ørene åpne for om tilhørighet blir nevnt i aviser, sosiale medier, bøker, debatter på tv over tid, og jeg ser et behov i samfunnet i dag for tilhørighet. I debatten om radikaliserings, etterlyses det en felles innsats for å omfavne forskjellene og barna og de unge som ikke blir anerkjent for sine opplevelser, perspektiv og erfaringer. Å anerkjenne subjektive opplevelser av tilhørighet er derfor et viktig anliggende. Idet jeg har jobbet med disse temaene over tid, har jeg også lest skjønnlitteratur som omhandler det å vokse opp med krysskulturelle erfaringer, migrasjon og spørsmål om hvor hjemme er. Blant annet Lily Bandehys roman, «Jeg kommer fra Iran» (2003). Hun skriver:

«Jeg er stemplet som fremmed, og når man hører dette ordet om og om igjen, hvordan kan man da føle tilhørighet her? Og når man ikke kan kjenne tilhørighet, får man en følelse av at alt man gjør og alt man strever for er til ingen nytte. Jeg er ensom, og den følelsen skaper en tomhet som gjør at man gir opp og ikke lenger bryr seg om å engasjere seg som en del av samfunnet fordi det blir slitsomt til slutt.» (s. 194)

Dette ser jeg som et eksempel på det som Biesta ville kalt selvutslettelse, og jeg oppdager at de tre informantene jeg har snakket med, heldigvis ikke kommer til samme slutning. Jeg gjenkjenner subjektiverende opplevelser i det de forteller, der de tar ansvar for å bidra til det gode i fellesskapet fremfor å bli værende utenfor som en fremmed. Det kan også komme av at de har hatt voksne som

har støttet de til å bli stående i det vanskelige og som har anerkjent deres opplevelser og hjulpet de til å se mulighetene i deres erfaringer.

Biesta har åpnet øynene mine for en verdi ved det han omtaler som «svak pedagogikk» (2014, s. 31, 34-35), som likevel krever en styrke å bli stående i. I likhet med subjektiveringsdimensjonen, ser jeg at som pedagog må også tillate subjektiveringsprosesser i mitt eget liv. Dette er et livslangt «prosjekt», men idet det handler om å bli voksen og å ta ansvar, er det av vesentlig betydning at de som har med barn og unge å gjøre i hverdagen, tar sitt ansvar som unike individer. Dette krever også mot til å bli stående i den pedagogiske situasjonen, i det uforutsigbare, som kan oppleves som en forstyrrelse og en motstand. Vi kan som jeg har vist altså lære mye av barn og unge med krysskulturelle erfaringer, som har blitt stående når de har møtt motstridende og kryssende kulturelle normer og verdier.

Derfor, må vi som pedagoger, gi barn tid og rom til å jobbe med disse spørsmålene og støtte barna til å bli stående i motstanden, gi de perspektiv og peke på ressursene og de unike erfaringene de har med seg. Barn med krysskulturelle erfaringer har vesentlig annerledes erfaringer enn det mange andre har, og vi må illustrere for dem, at det de har erfart og opplevd er verdifullt. Det gjør at de kan få mulighet til å bli uerstattelige og enestående for et annet menneske. Vi må hjelpe barna til å ville være i verden, og til å bli i verden, som er et vanskelig sted der vi ikke kan vite utfallet. Derfor må det menneskelige aspektet som fører oss sammen, og hjelper oss bort fra skillene mellom «oss» og «dem», ikke må mistes av syne i dagens utdanning. Slik at vi alle kan være hjemme i verden fremfor å være med oss selv som sentrum av verden (Biesta, 2016, s. 187).

Videre er det viktig å skape rom for ulike tilhørighetsopplevelser, anerkjenne det som blir fortalt, og lete etter muligheter for subjektive opplevelser. Spørsmål må stilles, men de må stilles med en varsomhet, åpenhet og lydhørhet. Å stille spørsmål som har sin motivasjon i en oppriktig interesse for å høre på svaret, og det faktisk tørre å stille de spørsmålene, må vi aldri slutte med. I tillegg er det viktig å selv stille oss spørsmålet om hvorfor vi spør som vi gjør. Dette er i tråd med det Biesta sier om at vi må stille spørsmål om hensikten med det vi foretar oss i den pedagogiske praksisen. Handler det om å måle den andre, plassere han eller hun i en kategori man har laget på forhånd? Eller handler det om å virkelig se mennesker og undre seg over den andres historier og opplevelser?

Hensikten her vil være å lete etter muligheter der den unge kan ta ansvar og bli et ansvarlig subjekt.

For å si det med andre ord – la oss lytte til historiene, men også la den som ønsker det få del av fellesskapets historie. En pedagog bør ikke fokusere på identitetsjakten, men bør heller være på jakt etter situasjoner der den unge kan kjenne seg velkommen, kan kjenne seg hjemme og får plass nok til å være med hele seg. Brossard Børhaug argumenterer for behovet for interkulturell pedagogikk og at «interkulturell oppbygging forutsetter at lærerne skaper et dialogisk rom der den enkelte eleven kan eksistere fullt og helt som person og samtidig ta ansvar for sine medmennesker» (2015, s. 72). I dette rommet er det ikke mulig å vite helt hva som vil skje, men det er nettopp der det er rom, at det er plass til subjektivering, til de unike opplevelsene.

6.6.2 En romsligere tilhørighet

Ved å knytte tilhørighetsopplevelser til subjektivering ser man på *hvordan* vi eksisterer i verden, ikke *hvem* vi er eller *hvor* vi er fra. Dermed blir vi oppfordret til å stille andre spørsmål om tilhørighet enn de som knyttes til geografi, kultur eller identitet. Da blir selve *opplevelsen* til subjektet i fokus og knyttes til det eksistensielle. Følelsen av å høre til, er en subjektiv opplevelse det ikke er mulig stenge inne i én kategori, eller kun avgjøre med visse kriterier. Denne opplevelsen er både personavhengig og dynamisk. Biestas forståelse av subjektivering, vil være med på å skape en ny forståelse av tilhørighet og den sprenger kategoriene som ofte ligger til grunn når vi snakker om det å høre til i et fellesskap.

Gjennom å både se på hva Salole sier om krysskultur og tilhørighet, samtidig som jeg har dykket inn i Biestas tanker om subjektivering og eksistens, ser jeg at denne koblingen har gjort meg bevisst på at vi trenger «tomheten», risikoen og det uforutsigbare i pedagogikken. Gjennom å ikke på forhånd vite utfallet av en pedagogisk situasjon, gjennom å være genuint interessert i barna og de unges livserfaringer, vil jeg kunne legge til rette for å skape et større rom for subjektive opplevelser. Når det gjelder tilhørighet har jeg her vist at det er nettopp dette tomrommet og denne åpenheten mot tilhørighetsopplevelser som fordrer en dypere form for tilhørighet.

7. Avslutning

Å føle seg hjemme i et fellesskap, å vite at man er velkommen og får rom nok til være der med hele seg, er et etterlengtet og grunnleggende behov for oss som mennesker. Gjennom å se bort fra hvor, hvem, hva, og mer mot hvordan opplevelsen av tilhørighet er, legges det til rette for å snakke om en dypere form for tilhørighet, som ikke kun rører ved de overfladiske og synlige elementene. Dette kan bidra til at de subjektive opplevelsene av tilhørighet kan verdsettes og anerkjennes i større grad, noe som gjør at det blir plass til det unike verd hvert individ.

Gjennom dette arbeidet, har jeg fokusert på og reflektert over det eksistensielle aspektet ved tilhørighet. Som voksen og pedagog ønsker jeg å bidra til å skape et større rom for hva det vil si å tilhøre i fellesskapet. Dette innebærer blant annet å oppmuntre og hjelpe barn og unge til å bli stående, i motgang, i midten mellom selvutslettelse og verdensødeleggelse. På den måten kan de finne sin unike stemme og føle seg hjemme i denne verden, gjennom å ta ansvar for å bidra til det gode. Med sine erfaringer, opplevelser og sin livshistorie, er ethvert menneske uerstattelig, og vil møte både mennesker og situasjoner der en er enestående. Jeg har her sett at opplevelsene av tilhørighet som informantene har delt, illustrerer viktige subjektiverende prosesser.

7.1 Kategorier som åpner opp

Begrepet krysskulturell har her blitt utforsket, og jeg har tatt utgangspunkt i Saloles definisjon og omtale av begrepet (2013). Særlig i intervjuet og i analysearbeidet i etterkant, ble jeg klar over viktigheten av at det alltid er mennesker som møtes, ikke kategorier eller kulturer, idet Beya ikke var sikker på om hun opplever seg selv som «krysskulturell». Hun fortalte likevel om krysskulturelle opplevelser fra skolen og fra barndommen som har preget henne. Beyas opplevelse av å bli forventet at hun skulle passe inn i en kategori hun ikke ønsket selv, og hennes perspektiv på tilhørighet som noe eiendommelig, der noen andre krever at hun skulle tilhøre i en kategori, har åpnet øynene mine for farene ved kategorisering av mennesker. Det ubehagelige som ligger i fremmedgjøringen og i skillet mellom mennesker. Særlig tydelig blir det i skillet mellom majoritet og minoritet, der maktbalansen er asymmetrisk og der det implisitt ligger en forståelse av at man er en del av en minoritet dersom man ikke passer helt inn i oppfatningen av hva majoriteten er.

Jeg har argumentert for at begrepet krysskulturell har viktige aspekter som vil åpne opp for flere spørsmål enn svar, og som viser at kulturelle opplevelser ikke nødvendigvis er lineære eller at må velge. Dette begrepet bidrar til å se mot det unike ved et individ, men det ligger også en fare her. Dersom vi ikke er bevisst at dette begrepet, er kun nettopp et begrep, som setter en grense for «innenfor» og «utenfor». I Lulus måte å snakke om å bli unik på, gjennom at hun ikke følte hun passet noe sted inn, ble hun unik og tok ansvar for å inkludere andre. Opplevelsene informantene har delt med meg, har beriket og illustrert min refleksjon rundt subjektivering og begrepet krysskulturell. Det handler ikke om å måtte «passe inn» i en kategori, men heller om å bli gitt muligheten til å ikke plasseres i en og til å ta ansvar for felleskapet ut ifra en forståelse av seg som unik og enestående.

7.2 En oppfordring til videre forskning

Denne avhandlingen plasseres i det pedagogisk-filosofiske feltet innen den europeiske kontinentale tradisjonen. Gjennom å ha vektlagt eksistensielle tema med fokus på opplevelsen til subjektet, har jeg vist viktigheten av å være lydhør for hva barna og de unge som vokser opp med krysskulturelle erfaringer har å fortelle. Dette har også vært en del av hensikten med denne avhandlingen. Jeg har løftet frem opplevelser av tilhørighet og vist eksempler på subjektiverende prosesser i disse opplevelsene. Som pedagog er det mye å lære her, nettopp fordi disse opplevelsene er av en allmennmenneskelig karakter. Jeg har valgt å lytte til to stemmer fra ulike fagtradisjoner, og dette vil jeg hevde har beriket og gjort avhandlingen mer dynamisk gjennom å møte på noen faglige utfordringer underveis. Jeg ser også mange flere muligheter for videre refleksjon rundt tilhørighet og krysskultur gjennom arbeidet med teorien og i etterkant av analysen.

Etter mitt syn, har den kontinentale tradisjonen i pedagogikk en rikdom og en klokskap som kan berike og utvide andre fagretninger utover det pedagogiske. Her ligger en utfordring, som krever mot og evne til å bli stående når det blir utøvd motstand, idet man risikerer å bli misforstått. Vi må ikke miste det menneskelige og eksistensielle aspektet i skolen og i samfunnet vårt. Denne vi-de-tenkningen må bearbeides innen fagtradisjonene, slik at man kan berike og påvirke hverandre, på kryss og tvers av ulike fagfelt. Da må vi kanskje ta en risiko uten å kunne forutse resultatet. Kanskje vil den faglige delen av pedagogikken kunne ta denne utfordringen, og bli stående i et akademisk krysspress, slik at vi som fagpedagoger vokter det unike og enestående ved pedagogikken.

Litteraturliste

- Alghasi, S., Fangen, K., & Frønes, I. (2006). *Mellom to kulturer*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa: Det virksomme liv*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Arnesen, A. L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med mangfold*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bandehy, L. (2003). *Jeg kommer fra Iran*. Oslo: Kulturbro Forlag.
- Benbassa, E., Døving, C. A., & Schwaller, N. (Red.). (2010). *Minority narratives and national memory*. Oslo: Unipub.
- Biesta, G. (2003). Learning from Lévinas: A response. *Studies in Philosophy and Education*, 22 (1), 61-68.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, Colorado, USA: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2011). Philosophy, exposure, and children: How to resist the instrumentalisation of philosophy in education. *Journal of Philosophy of Education*, 45 (2), 305-319.
- Biesta, G. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). Hva er en pedagogisk oppgave? Om det å gjøre voksen eksistens mulig. (Norsk overs. Av T. Sævi). I P.O. Brunstad, S.M. Reindal & H. Sæverot, (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (194-209) Oslo: Universitetsforlaget.
- Biseth, H. & Nyléhn, J. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99 (03-04), 307-318.
- Brendtro, L. K., Brokenleg, M. & van Bockern, S. (2013). The Circle of Courage: Developing Resilience and Capacity in Youth. *International Journal for Talent Development and Creativity*. Vol. 1, No. 1. (67-74).
- Brenna, L. R. (2008). Manzil. Oslo: Fagbokforlaget.
- Brossard, Børhaug, F. (2015). Når periferien utfordrer sentrum. Interkulturell oppbygging som inkluderer minoritetsungdommer i skolen. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (58-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brossard, Børhaug, F., & Reindal, S. M. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I F. Brossard Børhaug & I. Helleve (red). (2016). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis*. (131-148). Bergen: Fagbokforlaget.
- Brunstad, P. O., Reindal, S. M. & Sæverot, H. (2015). *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2011). *The discipline and practice of qualitative research*. I. N. K.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (red.). (2012). *The Sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eriksen, I. M. (2012). Young Norwegians. Belonging and becoming in a multiethnic high school. Oslo: Department of Culture Studies and Oriental Languages. *Faculty of Humanities, University of Oslo*.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2007). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foros, P. B. (2000). Innledning. I Bauman Z. (2000) *Savnet fellesskap*. (7-31). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Friesen, N. & Sævi, T. (2010). Reviving forgotten connection in North American teacher education: Klaus Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 123-147.
- Gjervan, M. (2006). *Temahefte om språklig og kulturelt mangfold*, Kunnskapsdepartementet. Hentet fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/red/2006/0107/ddd/pdfv/290160-temahefte_om_spraklig_og_kulturelt_mangfold.pdf
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, L. S. & Holgernes B. (2005). *Vitenskap og språk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Helander, K. & Sagberg, S. (2007). *Barns tilhørighet*. Trondheim: Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Hilt, L. T. (2016). Kategorisering som hinder for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien «nyankomne minoritetsspråklige elever» i lys av målet om inkludering. I F. Brossard Børhaug & I. Helleve (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (107-128). Bergen: Fagbokforlaget.
- Justis- og Beredskapsdepartementet. (2014, 10. juni). Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. St. meld. nr. 11 (2008–2009). Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/jd/dok/rapporter_planer/planer/20141/Handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme.html?id=762413
- Kumar, L. (1997). *Mulighetens barn. Å vokse opp med to kulturer*. Oslo: Cappelen Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Andre utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oversatt av Anderssen, T. M., Rygge, J. Original fra SAGE Publications, Inc.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Tredje Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS. Oversatt av Anderssen, T., M., Rygge, J. Original fra SAGE Publications, Inc.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *The Sage handbook of qualitative research*, (4), 97-128. London: Sage.
- Lingis, A. (1994). *The Community of Those Who have Nothing in Common*. Indiana University Press.
- Lund, B. & Moen, B. B. (2010). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mikkelsen, M. (2011). Jeg bruker folk som helt normale kilder og dropper hele etnograia. I *Hylland Eriksen, T. & Næss, H. E. (Red.). Kulturell kompleksitet i det nye Norge*. Oslo: Unipub.
- Mollenhauer, K. (2006). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*. Oslo: Gyldendal AS.
- Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education*, (3. utg). Boulder, CO: Westview Press.
- Norges offentlige utredninger (2015). NOU 2015: 2. *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Djupedalsutvalget. Avgitt av Kunnskapsdepartementet 18. Mars 2015.
- Nyeng, F. (2003). *Eksistensens filosofi*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Nygård, R. (1994). Forskningskvalitet: Langt mer enn et spørsmål om metode. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 78 (4), 260-269.
- Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E. & Vliek, M. L. W. (2009). *Psychology. The Science of Mind and Behavior*. Berkshire: McGraw-Hill Higher Education.
- Pihl, J. (2009). *Paradoxes of Cultural Recognition. Perspectives from Northern Europe*. Redigert av Alghasi, S., Eriksen, T., H., Ghorashi, H. England: Ashgate Publishing Limited. Hentet fra, 18.06.16: https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=fXaKc1VvxQC&oi=fnd&pg=PA111&dq=pihl+Ethnonationalism+and+Education&ots=rnkPgsLpY1&sig=MtWiUgwJjDJZfiyXNittsjvv0Rk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Pollock, D. C. & van Reken, R. E. (2003). *Hvor er hjemme? Med røtter i flere kulturer*. Oslo: Lunde Forlag AS.
- Pollock, D. C & Van Reken, R. E. (2009). *Hvor er hjemme? Med røtter i flere kulturer*. Oslo: Lunde Forlag AS.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, vol 19, no. 6, 481-491.
- Regjeringen. (2006). *Nasjonale minoriteter*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/id1404/>.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Salole, L. (2013). *Krysskulturelle barn og unge. Om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Senel, E., & Solheim, I. (2015, 19. november). Deeyah Kahn: - De må føle seg som våre ungdommer før IS tar dem. NRK. Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/deeyah-khan--de-ma-fole-seg-som-vare-ungdommer-for-is-tar-dem-1.12662945>.
- Skoglund, R. I. (1998). Barn som aktive informanter. Et forsøk på å belyse sentrale ledd i kravet om frivillig informert samtykke knyttet til barn som aktive informanter. *Barn*, 16 (3-4), 8-97.

- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, R. I., (2015). Barn og konflikter i barnehagen. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (40-57) Oslo: Universitetsforlaget.
- Solbue, V. (2014). Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerdommer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?. Universitetet i Bergen.
- Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sveen, K. (2005). *Frokost med fremmede. Ei bok om tilhørighet*. Oslo: Oktober.
- Sæther, J. (2015). Kva er «eksistens og pedagogikk»? Konkrete eksempel. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (175-193). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæverot, A. M. (2015). Bilders eksistensielle betydning for ungdom. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (92-108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sævi, T. (2011). Lived Relationality as Fulcrum for Pedagogical-Ethical Practice. *Studies in Philosophy & Education. Sep2011, Vol. 30 Issue 5*. 455-461.
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling. *Norsk Pedagogisk tidsskrift, (nr 4)*. 248-259.
- Thun, C. (2015.) Grenser for norskhet? Om barns medborgerskap og kulturelt mangfold i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, (nr 3)*. 194-207.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Trøften, D., (2010). Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus - utdanning i et multietnisk samfunn. Organisasjonen mot offentlig diskriminering.
- van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- van Manen, M. (2000). Moral language and pedagogical experience. *Curriculum studies, vol 32, (no 2)*. 315-327.
- van Manen, M. (2002). *The Tone of Teaching: The Language of Pedagogy*. Ontario: The Althouse Press.
- Vetlesen, A., J. (2009). «Det frie mennesket? Et sosialfilosofisk blikk på patologiene i opsjonssamfunnet». I: H. Fauske & M. S. Kaya (Red). *Innvandrere på utsiden av samfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Wivestad, S. M. (2007). Hva er pedagogikk I: OH Kaldestad; E. Reigstad, J. Sæther & J. Sæthre (red.), *Grunnverdier og pedagogikk*, 293-327.
- Wivestad, S. M. (2015). Utdanningsbegrepet – i dag, i går, i morgen. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (red.), *Eksistens og pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. (156-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wormnæs, O., (1984). Vitenskapsfilosofi. Drammen: Gyldendal Norsk Forlag AS. Wæhle. (2015). *Minoritet*. Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/minoritet>.
- Zhao, C. (2006). «Jeg er en skrue. Jeg kan passe hvor som helst der partiet trenger meg». I S. Alghasi, K. Fangen & I. Frønes (Red.), *Mellom to kulturer* (199-225). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Øian, H., (2014). Kapittel i Fauske, H., & Kaya, M. S. (Red.). (2014). *Innvandrere på utsiden av samfunnet* (63-83). Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Opplevelser av tilhørighet fortalt av krysskulturelle unge»

Mitt navn er Maria Etnestad Drivdal og jeg jobber for tiden med en masteroppgave i pedagogikk ved NLA Høgskolen. Masteroppgavens tema er krysskulturelle unges opplevelse av tilhørighet. Hensikten er å løfte frem opplevelsene til barn og unge som vokser opp med ulike kulturer som en stor del av sin barndom. Fokuset er pedagogisk filosofisk og ønsker å se på sammenhengen mellom tilhørighet og subjektivering, det å bli en unik person som kan bidra i fellesskapet. Dette prosjektet er basert på intervjuer med noen informanter.

Jeg lurer på om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt. Deltakelsen vil innebære å la seg intervjuer av meg i cirka en times tid. Spørsmålene som stilles vil ha med dine livserfaringer som barn og ungdom som har vokst opp med ulike kulturer å gjøre, og hvordan du tenker du kan bidra i dagens flerkulturelle samfunn. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysningene og opplysningene vil lagres konfidensielt. Innholdet i intervjuet vil bli anonymisert og opptaket av intervjuet, transkripsjonene og navnelisten vil slettes når forskningsprosjektet er i mål. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. desember 2016.

Deltakelsen i prosjektet er helt frivillig og du kan når som du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du ønsker å delta i studien og om du lurer på noe, kan du gjerne kontakte meg, Maria Etnestad Drivdal (medrivdal@gmail.com, 90204662) eller min veileder, Frédérique Brossard Børhaug (fb@nla.no, 91595620). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du ønsker å delta i prosjektet, ber jeg deg lese, gjøre deg forstått med og signere samtykkeerklæringen under. I tillegg ønsker jeg at du tar med et bilde eller et objekt som betyr mye for deg og sier noe om hvem du er til intervjuet.

Vennlig hilsen

Maria Etnestad Drivdal

Kontaktinformasjon:
Maria Etnestad Drivdal
student, NLA Høgskolen, Bergen
90 20 46 62
medrivdal@gmail.com

Veileder:
Frédérique Brossard Børhaug
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen Bergen
55 54 07 65
fb@nla.no

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter herved at jeg har lest og forstått informasjonen som er gitt meg skriftlig om studien og er klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra forskningsprosjektet. Jeg godtar med dette at det tas opptak av intervjuet. Lydopptaket og transkripsjonene anonymiseres og slettes innen prosjektets avslutning, 1. september.

Sted, dato

Deltakers signatur

Vedlegg 3

Intervjuguide

En kort presentasjon av undersøkelsen og meg selv.

Informasjon om intervjuet:

Intervjuet er delvis strukturert og består av spørsmål som er knyttet til ulike tema. Hensikten med intervjuet er å få frem informantens opplevelse av tilhørighet og derfor er intervjumetoden noe fleksibel. Intervjuet beregnes å ta ca en time. Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten å oppgi noen grunn.

Jeg har på forhånd bedt informanten ta med seg et objekt eller et bilde som betyr mye for han eller hun og som sier noe om hva de synes er viktig i livet.

Kan du fortelle litt om bildet/objektet du har tatt med?

Krysskultur

Definisjon: Barn som har vokst opp med to eller flere kulturer som en betydelig del av sin oppvekst. Det kan være barn av flyktninger som har innvandret til Norge, det kan være barn av arbeidsinnvandrere, barn av diplomater eller misjonærer som har bodd i utlandet i mange år av barndommen sin eller det kan til og med være barn som vokser opp en uke i én familie og en annen uke i en helt annerledes familie.

Opplever du deg som krysskulturell?

På hvilken måte?

Kan du si noe om hvorfor?

Hva tenker du er det beste med å være krysskulturell?

Hva er utfordringene med å være krysskulturell? Hva gjør du for å takle utfordringene i hverdagen?

Tilhørighet

Hvor føler du deg mest hjemme?

Er det noen situasjoner eller steder der du ikke føler deg hjemme?

Hvordan forstår du ordet fremmed, altså det å være en fremmed?

Har du hørt om begrepet fremmedkulturell? Hva tenker du om det?

Kan du gi eksempler på situasjoner du som barn eller ungdom har følt deg som en fremmed?

I hvilken grad tenker du at det har eller har det ikke sammenheng med at du er krysskulturell?

Kan du tenke på en gang eller en situasjon du som barn eller ungdom opplevde at du hørte til i et fellesskap?

Hvordan opplevde du det?

Hva tenker du om hva som var grunnen til at du opplevde det på den måten?

Kan du tenke på noen situasjoner det er mer utfordrende å ikke føle seg hjemme enn andre?

Hvorfor?

Hva tenker du på når du hører ordet tilhørighet?

Subjektivering

Hva tenker du er unikt ved din oppvekst og din bakgrunn?

Har du noen tanker om hva du tenker er ekstra viktig ved å være menneske?

Hvorfor er dette viktig?

Hva tenker du at du ønsker å bidra med i fellesskapet?

Kan den krysskulturelle bakgrunnen din hjelpe deg å nå frem til det du ønsker å bidra med?

På hvilken måte? På hvilken måte ikke?

Kan du se noen egenskaper du har som følge av den krysskulturelle oppveksten din?

Har du noen tanker om hva voksne kan gjøre for å hjelpe barn og unge til å bli et etisk handlende subjekt? Altså et individ som handler ut i fra opplevelsen om et ansvar for å bidra til det gode for fellesskapet?

Avslutning

Er det noe du gjerne vil si som ikke er blitt sagt? Har du noen spørsmål?

Takke for at han eller hun stilte til intervju og tok seg tiden og ville dele av sine opplevelser.

Vedlegg 4



Frédérique Brossard Børhaug
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 22.04.2016

Vår ref: 48387 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48387</i>	<i>Opplevelser av tilhørighet fortalt av krysskulturelle barn og unge</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Frédérique Brossard Børhaug</i>
<i>Student</i>	<i>Maria Etnestad Drivdal</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.12.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.