Anerkjennelse i et krysskulturelt perspektiv

En kvalitativ studie av fem kurdiske unge voksnes erfaringer av anerkjennelse i det norske samfunnet.

Hawjin Fatahi

Veileder
Frédérique Brossard Børhaug

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

Våren 2018

‹‹Folk med en krysskulturell bakgrunn sitter med flere ressurser. Man blir sterkere av det og man har mer å bygge på. Det er som å ha en verktøykasse som det er mer å plukke fra (...) Samtidig er det å ha en slik bakgrunn også en grunn til å gå til sengs gråtende fordi man er annerledes››

Diako

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om krysskultur og anerkjennelse i det norske samfunnet, og utgjør en del av Mastergrad i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål, ved NLA Høgskolen. Intensjonen er å løfte frem fem unge kurdiske voksnes krysskulturelle erfaringer av anerkjennelse, i skolen og i samfunnet. Samtidig er målet å vise at det å erfare anerkjennelse er essensielt for egen identitet og selvbilde. Det tas utgangspunkt i tre teoretikere; Axel Honneth, Lill Salole og Haci Akman, som kommer fra ulike fagfelt. Det er foretatt kvalitative intervjuer med fem kurdiske informanter i aldersgruppen 20-25 år, og funnene har blitt drøftet opp mot aktuell teori. Problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever et utvalg unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? Hva kan vi som pedagoger lære av deres krysskulturelle erfaringer?

I oppgaven utforskes informantenes tilhørighetsopplevelser gjennom delvis strukturerte dybdeintervjuer. Som konklusjon trekkes det frem at i et mangfoldig land som Norge, er det viktig at pedagoger og medarbeidere i pedagogiske institusjoner ser krysskulturelle barn og unge for dem de er, og ikke påtvinge dem å assimilere seg. Erfaringene informantene delte, illustrerer den teoretiske forståelsen av tilhørighet gjennom en krysskulturell oppvekst. Ikke minst viser studien at det er viktig med kunnskap og kompetanse for mangfold for pedagoger og lærere.

Funnene fra det innsamlede datamaterialet viser at informantene har igjennom sin oppvekst gått gjennom flere utfordringer, som for eksempel å bli utestengt på bakgrunn av deres etnisitet. Som pedagog kan en lære mye av erfaringene til informantene, og ved å være nysgjerrig og lydhøre, kan en legge til rette for den unges opplevelser av anerkjennelse i samfunnet.

Juni 2018
Hawjin Fatahi
Hawjin92@hotmail.com

Forord

Det er mange som fortjener anerkjennelse for å ha støttet meg i denne masteroppgaven, og jeg vil benytte anledningen til å takke dem her. Intensjonen med oppgaven har vært å løfte frem stemmene til fem unge kurdiske voksne om deres opplevelser av anerkjennelse gjennom en krysskulturell oppvekst. Min takk går først og fremst til informantene som delte sine erfaringer fra sin oppvekst og ga meg tillitt. Tusen takk for at dere satt av tiden deres, gav av dere selv, lærte meg mye og ga alt i intervjuene.

Jeg vil også takke mamma, som har heiet på meg, gitt meg motivasjon og tro på meg selv under skriveprosessen. Takk til studievennene og vennene mine, spesielt takk til Pegah og Anine for gode råd og tilbakemeldinger.

Retter en stor takk til professor Haci Akman, ved Universitetet i Bergen. Takk for alle gode råd, kritikk og oppmuntring gjennom arbeidet med oppgaven. Tusen takk for at din dør alltid har vært åpen for samtale og for lån av bøker.

Til slutt vil jeg takke veilederen min, Frédérique Brossard Børhaug for gode tilbakemeldinger og for alt du har lært meg fra da jeg skrev Bacheloroppgaven i 2015. Takk for at du hele tiden har utfordret meg og kommet med konkrete, konstruktive og raske tilbakemeldinger, og nyttige innspill. Takk for at du hele tiden har stilt opp.

Bergen, juni 2018

Hawjin Fatahi

Innhold

Sammendrag 5

Forord 7

1. Innledning 11
1.1 Valg av tema og presentasjon av forskningsspørsmål 12
1.2 Begrunnelse for valg av teori og litteratur 12
1.3 Oppgavens struktur 15

2. Anerkjennelse med utgangspunkt i Axel Honneths teori 17
2.1 Kjærlighet, rett og solidaritet - ulike former for anerkjennelse 17
2.1.1 Anerkjennelse i kjærlighetssfæren, begynnelsen på en kamp 17
2.1.2 Rettsforholdet hos Honneth – å anerkjenne hverandre 19
2.1.3 Solidaritet – sosial verdsetting. 22
2.1.4 Oppsummering av anerkjennelsesformene 23
2.2 Anerkjennelse i en pedagogisk faglig diskurs 25

3 Hva er en krysskulturell oppvekst? 29
3.1 En kort presentasjon av gruppen krysskulturelle barn og unge 29
3.2 Kultur, migrasjon og tilhørighetsparadokset i en krysskulturell oppvekst 30
3.2.1 Hva er kultur og hvordan virker den? 30
3.2.2 Migrasjon og kulturell mobilitet 31
3.2.3 Tilhørighetsparadokset i en krysskulturell oppvekst 32
3.3 Annerledeshet og identitetspuslespillet i et krysskulturelt perspektiv 33
3.4 Noen supplerende pedagogiske perspektiver 35
3.4.1 Dobbeltkvalifisering, inkludering og subjektivering 35
3.4.2 Et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering 37
3.4.3 Ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge 39

4. Et nærmere fokus på kurdere og Kurdistan 45
4.1 Kurdernes undertrykkelse gjennom historien 46
4.2 Kurdernes kamp om anerkjennelse 47
4.3 Oppsummerende tanker som kombinerer anerkjennelse, krysskulturalitet og kurdere. 49

5. Oppgavens metodiske valg 51
5.1 En kvalitativ metodisk tilnærming 51
5.1.1 Hermeneutisk tilnærming 53
5.2 Hovedkjennetegn ved det kvalitative forskningsintervju 54
5.3 Datainnsamling – tilgang til og presentasjon av informantene 55
5.3.1 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuer 55
5.3.2 En kort presentasjon av informantene 57
5.3.3 Arbeidet med transkribering 58
5.4 Forskningsetiske refleksjoner knyttet til prosjektgjennomføring 58
5.4.1 Metodiske refleksjoner knyttet til nærhet og distanseproblematikken 60
5.5 Forskningskvalitet i forskningsprosjektet, et spørsmål om reliabilitet og validitet 61
5.5.1 Reliabilitet knyttet til datainnsamling og analyse 62
5.5.2 Validitet knyttet til datainnsamling og analyse 63

6. Hvordan opplever noen unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? 65
6.1 Hva forteller informantene om anerkjennelse? 67
6.2 Hva forteller informantene om det å ha en krysskulturell oppvekst? 75

6.3 Hva forteller informantene om det å være kurder i Norge? 84
6.4 Hva kan pedagoger lære av informantenes krysskulturelle erfaringer? 91
7. Avsluttende refleksjoner 101
8. Referanseliste 105
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og frivillig informert samtykke 109
Vedlegg 2: Intervjuguide 111
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD 113

1. Innledning

Det å ha en krysskulturell oppvekst er først og fremst en ressurs. Ulikheter i kultur kan gi utvidede perspektiver og ny forståelse. Imidlertid kan enkelte oppfatninger skape hindre og usikkerhet dersom barn og unge med en krysskulturell bakgrunn ikke blir møtt med anerkjennelse. Denne masteroppgaven handler om anerkjennelse og tilhørighet, og det er foretatt fem kvalitative intervjuer med fem kurdiske unge voksne i aldersgruppen 20-25 år. Oppgaven inneholder i tillegg refleksjoner rundt anerkjennelsens plass i relasjonen mellom elever med krysskulturell bakgrunn og pedagoger, og andre medarbeidere i pedagogiske institusjoner.

Jeg ønsker dermed å sette søkelyset på hva slags erfaringer informantene har av anerkjennelse i det norske samfunnet, og hvordan de forholder seg til sin kurdiske og norske identitet. Alle informantene er oppvokst i Norge og har flyktningbakgrunn. Noen kommer fra bymiljø, mens andre kommer fra bygdesamfunn.

Grunnen til at jeg har valgte dette temaet for masteroppgaven, kommer av at jeg selv har hatt en krysskulturell oppvekst i Norge med kurdisk bakgrunn. I oktober 2016 jobbet jeg i en flyktningleir i Kurdistan. Fordi jeg har vokst opp i Norge, følte jeg meg mer som ‹‹utlending›› der enn hva jeg gjør her i Norge. Intensjonen med studien er også å bidra til økt forståelse for hvordan det oppleves å ha en krysskulturell bakgrunn. Samtidig er målet å vise hvorfor nettopp anerkjennelse er så viktig i et samfunn preget av mangfold og for barn og unge med krysskulturelle erfaringer. Norge er et flerkulturelt land, og på bakgrunn av dette, er fenomenet med unge som vokser opp krysskulturelt stadig mer utbredt. Ettersom barn og unge med en krysskulturell oppvekst er en økende del av befolkningen, er også kunnskap om deres erfaringer av anerkjennelse viktigere enn noen gang (Salole, 2018, s. 28).

Som nevnt over handler denne masteroppgaven om barn og unge som vokser opp i ulike kulturer, slik som jeg har gjort. Barn og unge som søker etter å finne ut hvem de er, på kryss og tvers av kulturer, men som ikke passer inn i forhåndsbestemte kategorier, trenger anerkjennelse for å finne sine identiteter.

Grunnen til at jeg velger å skrive om den kurdiske situasjonen, om Kurdistan og intervjue kurdiske informanter, bunner i at det har foregått, og fortsatt foregår en assimileringspolitikk i de landene hvor kurderne bor i (Izady, 1992. s. 1). Kurdistan har siden første verdenskrig vært delt mellom Iran, Irak, Tyrkia og Syria og det kurdiske folket har blitt brutalt undertrykt (s. 2). På bakgrunn av det store bildet er det interessant å trekke inn anerkjennelsesbegrepet – for det handler blant annet om at kurderne aldri har blitt anerkjent som ett folk.

1.1 Valg av tema og presentasjon av forskningsspørsmål

Arbeidet med masteroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i et tema som jeg har vært interessert i gjennom hele studietiden. Det ble videre naturlig å bygge på egne erfaringer, kunnskaper og interesser på min vei mot en aktuell problemstilling. For å kunne utforske tema og gi et bidrag til økt forståelse for opplevelsene til barn og unge med krysskulturell bakgrunn, er følgende problemstilling formulert:

Hvordan opplever et utvalg unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? Hva kan vi som pedagoger lære av deres krysskulturelle erfaringer?

For ytterligere å konkretisere problemstillingen, er følgende underproblemstillinger utformet:

- *Hva vil det si å bli anerkjent?*
- *Hva vil det si å ha en krysskulturell oppvekt?*
- *Hvem inkluderes i betegnelsen det kurdiske folket?*

Hovedproblemstillingen med underproblemstilinger kan sees på som tredelt, der den første delen handler om refleksjoner rundt anerkjennelse, den andre delen om erfaringer fra en krysskulturell oppvekst og den siste delen om hvem kurderne er. Disse delene henger imidlertid sammen. Jeg vil besvare den første underproblemstillingen i kapittel to, den andre i kapittel tre og den siste i kapittel fire. Disse kapitelene utgjør det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven.

1.2 Begrunnelse for valg av teori og litteratur

Valget av teoretiske perspektiver er påvirket av forskningsspørsmålet og det innsamlede datamaterialet. I denne masteroppgaven tas det hovedsakelig utgangspunkt i tre teoretikere fra

ulike fagfelt; filosof og professor Axel Honneth, psykologen Lill Salole og professor i kulturvitenskap Haci Akman. Etter å ha søkt etter litteratur på tema, fant jeg at deres vitenskapelige arbeider dekker tema og er egnet til å kunne besvare problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? Hva kan vi som pedagoger lære av deres krysskulturelle erfaringer?* I tillegg til disse tre, har jeg også brukt andre teoretikere og forskere, som tilsammen tilfører dybde og som bidrar til å kunne åpne oppgavens problemstilling.

Axel Honneths arbeid er forankret i sosial- og moralfilosofi med spesiell vekt på respekt, maktrelasjoner og anerkjennelse. Boken *Kamp om anerkjennelse* (2008) har status som et sosialfilosofisk hovedverk, og det er denne boken jeg tar utgangspunkt i når jeg redegjør for anerkjennelsesbegrepet. Honneth drøfter vilkårene for selvrealisering og viser hvordan den enkeltes selvtillit, selvaktelse og egenverdi er avhengig av anerkjennelse i det private liv, som rettssubjekt og i det sosiale liv. I tillegg framhever han betydningen av sosiale relasjoner for utviklingen av en egen identitet. Honneth skiller mellom *tre* former for anerkjennelse som han regner som kommunikative aspekter for en vellykket identitetsdannelse. Kort sagt, handler den første anerkjennelsesformen om *følelsesmessig* kontakt i sosiale relasjoner, som for eksempel vennskap og kjærlighet. Den andre formen for anerkjennelse handler om den *rettslige* anerkjennelse som å være et moralsk og fullverdig medlem av samfunnet. Den siste handler om den *sosiale verdsetting* av individuelle evner og prestasjoner (Honneth, 2008, s. 104-138). Hensikten med de tre ulike formene for anerkjennelse er å utvikle betingelsene for en normativ samfunnsteori. Honneth bygger på en teori om moralske, etiske og motiverte kamper, der drivkraften er mennesker som opplever mangel på anerkjennelse. For at et menneske skal fungere som et vellykket subjekt, er det avhengig av en bekreftelse av individualitet og frihet. Det er gjennom tilegnelse av selvtillit, selvrespekt og selvverdsetting at en person kan identifisere seg med sine ønsker og mål. Dette dreier seg om en prosess i som går ut på kjærlighet, rett og samfunnsmoral (s. 157). Jeg vil i kapittel to utdype de tre formene for anerkjennelse.

Salole (2018, s. 23) sammenligner seg selv med hovedkarakteren Alice, fra eventyret *Alice in wonderland.* Historien handler om Alice som oppdager en fantasiverden. Situasjoner hun havner i og karakterer hun møter, bryter med forventninger og logikk hun tidligere har etablert. Store deler av historien handler om Alice sin håndtering av tilpasninger, identitetsforvirring og forandring. For å passe inn, må hun spise bestemte porsjoner av mat og drikke for å passe inn

– stadig blir hun for stor eller for liten sammenlignet med ‹‹malen›› i fantasiverdenen. I likhet med Salole kan jeg også kjenne meg igjen i Alice, da jeg har vokst opp med to vidt forskjellige kulturer. Det var som om jeg noen ganger krympet og nesten ble usynlig for å passe inn, mens andre ganger var jeg for synlig, klumsete og stor. Den regelmessige omskiftningen gjorde at jeg i ung alder stilte en del spørsmål om meg selv, som for eksempel; hvilket språk er mitt? Det var selvsagt både kurdisk og norsk. Men hvilket språk jeg identifiserte meg mest med kom helt an på hvilken del av meg jeg til enhver tid brukte mest, hvilken relasjon jeg hadde til vedkommende og hvilken alder jeg var i. Flere ganger opplevde jeg å mangle språkbeherskelse både på kurdisk og norsk, noe som gjorde at jeg holdt meg litt utenfor kretsen. Salole (2018, s. 24) forteller at hun bestandig har opplevd seg annerledes, både i måten hun utrykker seg på, tenker og hvordan hun ser ut. Mer presist er det en rekke erfaringer som Solale (2018, s. 25) forteller om, som jeg kan relatere egne erfaringer til. Blant annet når jeg regelmessig ble spurt om hvor jeg følte meg mest hjemme - Kurdistan eller Norge, og hvilket språk jeg tenkte på. Stadig befant jeg meg i en situasjon der jeg måtte forklare meg for dem rundt meg. Til enhver tid skulle ‹‹det andre›› i meg forminskes eller forstørres. Uansett hvor jeg var, krevde omverdenen å få vite hvor min lojalitet lå. Var det ene mer legitimt enn det andre, og hvem var det som egentlig skulle bestemme det? Spørsmål om hvem jeg er, hvor hjemme er og hva jeg tror på, krevde komplekse svar. De skifter, roterer og endrer seg stadig. Jeg opplevde dermed at jeg er flere versjoner av meg selv og at hjemlandet mitt er flere steder, samtidig som ingen steder. For meg vil det alltid føles unaturlig å ha én måte å leve på og ha én identitet.

Salole (2018) peker på at det etter hvert finnes litteratur og forskning om barn og unge som vokser opp i flerkulturelle omgivelser og miljøet. Som regel konkluderer slike studier med at årsaken til at disse unge ofte strever, er komplekse. Funnene i undersøkelsen antyder at faktorer som inkludering, økonomi og sosial støtte, samt voksnes evne til å fremstå som rollemodeller og veiledere i et nytt samfunn, har innflytelse på indre forhold hos unge med flerkulturell bakgrunn. ‹‹Investering i gode oppvekstbetingelser for barn er en investering i fremtidens voksne›› (s. 30-31). Videre kan det i mange tilfeller motarbeide konsekvenser på både samfunns-, familie-, og individnivå. Å støtte identitetsarbeid til barn og unge som vokser opp med en krysskulturell bakgrunn, kan være med på å hjelpe de motsetningene de lever med og øke deres tilhørighetsopplevelse. Salole hevder at utenforskap kan forebygges, og inkludering styrkes dersom vi voksenpersoner kommer tidlig for å hjelpe de unge til å forstå motsetningene de lever med. Hun mener at fagpersoner og andre voksne som de unge er i kontakt med, bør ha

kunnskap om ressurser og utfordringer knyttet til en slik oppvekst (s. 32). Da kan man validere disse barnas opplevelser og forebygge deres selvfølelse aktivt fra tidlig alder.

For å belyse kurdernes situasjon, og på hvilken måte kurderne har kjempet en kamp om anerkjennelse i flere år, har jeg valgt å bruke litteratur med utgangspunkt i professor i kulturvitenskap Haci Akman. Han er selv kurder og gjennom sitt arbeid har hatt en rekke publikasjoner om den kurdiske situasjonen. I en kronikk i Bergens Tidende forteller han: ‹‹Jeg gråter for mitt forfulgte folk (...) Som kurder føler jeg at jeg vandrer gjennom porter av smerte›› (Akman, 2014). Som nevnt innledningsvis i masteroppgaven har jeg valgt å skrive om krysskulturelle barn og unge med utgangspunkt i kurdere, da det foregått en assimileringspolitikk i de landene de bor i (Izady, 1992, s. 1). Siden første verdenskrig har Kurdistan vært delt inn i landene Iran, Irak, Tyrkia og Syria, og har blitt brutalt undertrykt i disse statene. Jeg vil argumentere for at anerkjennelsesbegrepet i henhold til Honneths teori er interessant å trekke inn i det store bildet, da det kurdiske folket ikke har blitt anerkjent som et folk, men er tvert imot et av verdens største folk uten stat. Sammen danner Honneth, Salole og Akman et godt teorigrunnlag for å besvare problemstillingen min. Spørsmål om kritisk distanse i henhold til egen forskning blir tatt oppi i metodekapittelet under punkt 5.4.1 ‹‹Metodiske refleksjoner knyttet til nærhet og distanse problematikken››.

1.3 Oppgavens struktur

Inkludert en innledende og en avsluttende del har denne masteroppgaven syv kapitler. I kapittel en har jeg redegjort for valg av tema og presentasjon av forskningsspørsmålet og begrunnet valg av litteratur for oppgaven.

Som tidligere vist, omhandler kapittel to Axel Honneths teori, om at anerkjennelse har tre sfærer; kjærlighet, rett og solidaritet. Den første underproblemstillingen blir besvart her. Videre i kapittelet oppsummerer jeg anerkjennelsesformene og til slutt redegjør jeg for anerkjennelse i en pedagogisk faglig diskurs, der jeg hovedsakelig bruker teoretiske perspektiver fra Ruth Inger Skoglund og Ingvild Åmot.

I kapittel tre presenterer jeg hva en krysskulturell oppvekst innebærer. Den andre underproblemstillingen blir besvart her. Her har jeg et særlig fokus på Lill Saloles teori.

Deretter presenterer jeg noen supplerende pedagogiske perspektiver. Jeg tar først for meg begrepene ‹‹dobbeltkvalifisering››, ‹‹inkludering›› og ‹‹subjektivering››, som er interessant å se i lys av Honneth og Saloles teorier. Videre begrunner jeg hvorfor skolen burde ha et kritisk perspektiv på *etnifisering* og *festivalisering*. I slutten av kapittelet blir det gjort rede for hvorfor det er viktig med ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge.

Kapittel fire gir et bilde på hvem kurderne er og, hvordan de som et folk har bitt undertrykket gjennom historien. Jeg gir også et innblikk i kurdernes kamp om anerkjennelse. Den tredje underproblemstillingen blir besvart her. Avslutningsvis i dette kapittelet oppsummerer jeg tanker som kombinerer anerkjennelse og krysskulturell oppvekst, og hvorfor dette er viktig for kurderne.

Kapittel fem inneholder studiens forskningsmetode. Her tar jeg for meg en gjennomgang av undersøkelsen min ved å beskrive de ulike metodiske valgene jeg har tatt. Jeg går i tillegg inn på metodiske refleksjoner knyttet til nærhet og distanse-problematikken, da jeg har den samme bakgrunnen som informantene; kurdisk flyktning vokst opp i Norge. Kapittelet peker i tillegg på kriterier som må legges til grunn for gjennomføring av etisk forskning.

I kapittel seks presenteres og drøftes funnene fra de innsamlede intervjuene med informantene. Funnene blir drøftet opp mot teori som er tidligere presentert i kapittel to, tre og fire, og problemstillingen. Målet var å løfte frem informantenes stemme fra intervjuene og å svare på forskningsspørsmålet.

I kapittel syv forsøker jeg å komme frem til konklusjoner. Samtidig viser jeg hvordan resultatene av studien kan følges opp videre. Kapittel åtte inneholder referanser til litteratur. Til slutt følger vedlegg; informasjonsskriv og frivillig informert samtykke, intervjuguide og godkjenning fra NSD.

2. Anerkjennelse med utgangspunkt i Axel Honneths teori

Anerkjennelsesteorien til Honneth bygger på den oppfatning at alle mennesker kjemper for å opprettholde og oppnå en fullstendig autentisk identitet (2008). Det handler om å utvikle en selvforståelse der personen ikke behøver å se på seg selv som mindre verdt i forhold til andre. I et samfunn preget av mangfold er det essensielt at de som jobber i pedagogiske institusjoner tar høyde for dette, og med det syntes Honneths teori om anerkjennelse riktig å anvende.

2.1 Kjærlighet, rett og solidaritet - ulike former for anerkjennelse

Begrepet ‹‹anerkjennelse›› er vanlig å føre tilbake til den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegel og *Åndenes fenomenologi* fra 1807. I dette filosofiverket redegjør Hegel for dialektikken mellom slave og herre, og avklarer hva anerkjennelse er. Verket *System der Sittlichkeit* fra 1802 er et av Hegels tidligste skrifter, som kom noen få år før *Åndenes fenomenologi* (Honneth 2008, s. 66). I følge Honneth, utvikles den struktur som Hegel omdefinerer i sitt forfatterskap, nemlig de anerkjennelseskamper som bevisstheten til mennesker går igjennom. Honneth på sin side skiller mellom tre ulike former for anerkjennelse som han regner som kommunikative aspekter for en vellykket identitetsdannelse. Jeg vil i det følgende gå nærmere inn på de tre anerkjennelsesformene til Honneth. Deretter oppsummerer jeg anerkjennelsesformene og til slutt redegjør jeg for anerkjennelse i en pedagogisk faglig diskurs.

2.1.1 Anerkjennelse i kjærlighetssfæren, begynnelsen på en kamp

Honneth (2008, s. 104) peker tilbake til Hegels tenkning og hevder at kjærligheten utgjør det første nivået av gjensidig anerkjennelse, da subjektene gjensidig bekrefter hverandre og anerkjenner hverandre som behovsvesener.

Kjærligheten beskrives gjennom en form for anerkjennelse. En god nok anerkjennelsesrelasjon mellom barn og mor, der mor representerer barnets første tilknytningsperson, virkeliggjøres gjennom vellykkede bindinger som er avhengige av barnets evne til å balansere mellom selvhevdelse og symbiose. Honneth (2008, s. 107-109) bygger også sin teori på den engelske psykoanalytikeren, Donald Winnicott, som hevder at barnet i sine første måneder er avhengig av morsomsorg. På samme måte er morens omsorg for barnet og hennes behov for å forstå

barnets behov vesentlig grunnleggende for moren. Denne avhengigheten barnet og moren har for hverandre, ligger i den første fasen av livet, og den kan forståes som en forening beskrevet som ‹‹udifferensiert intersubjektivitet, det vil si symbiose›› (s. 107). Winnicott var opptatt av hva som kjennetegner interaksjonsprosessen der barn og mor løsriver seg fra hverandre, slik at de kan lære å elske og akseptere hverandre som uavhengige personer. Begge subjektene er trukket inn i symbiosen og må lære hverandre hvordan de begge skal bli selvstendige vesener (s. 107).

Winnicott mener at begge interaksjonspartnerne er avhengige av hverandre for å tilfredsstille hverandres behov (Honneth, 2008, s. 108). Barnet og moren er avhengige av hverandre i den første fasen, og kan bare opphøre når begge oppnår større uavhengighet. I det øyeblikket den kroppslige identifikasjonen med barnet begynner å svekkes, opplever moren et slikt frigjøringspress. I denne prosessen opplever barnet avvisning fra moren, fordi hun sakte, men sikkert må orientere seg med omverdenen (s. 108). Modningsprosessen til barnet forstås som en oppgave som kun kan løses gjennom samspillet mellom barn og mor. Når mor tillater at hun ikke lenger er like tilgjengelig, vil barnet oppleve en utfordring. I følge Winnicott kan barnet løse denne oppgaven ved å bruke psykiske mekanismer som både mor og barn har til formål å bearbeide den nye erfaringen (s. 109). Barnet vil da få aggresjonsutbrudd rettet mot moren, som opplever at kontrollen forsvinner. Denne aggresjonen oppfatter Winnicott som meningsfulle handlinger som barnet ubevisst tester ut om moren tilhører den upåvirkelige og dermed ‹‹objektive›› virkeligheten (s. 110). Det er da viktig at moren overlever de krenkende og ødeleggende handlingene uten å gi etter. På den måten kan barnet plassere seg selv, og moren (objektet) i en verden hvor det finnes andre enn kun de to. Moren er nå en mor som også eksisterer i verden, samtidig som hun er barnets mor. Gradvis vil barnet forstå at mor er på ‹‹begge sider›› og bli i stand til å elske henne (s. 110).

Når man forstår barnets løsrivelsesprosess som et resultat av aggressiv oppførsel, gir Jessica Benjamins (sitert i Honneth, 2008 s. 110) forslag om å bruke Hegels ‹‹kamp om anerkjennelse›› som en forklaringsmodell. Denne kampen går ut på om at barnet er i en kamp mot moren og prøver å ødelegge henne. Barnet opplever i denne kampen at moren selvstendig eksisterer og har egne krav. Moren må også akseptere barnets uavhengighet, dersom hun vil overleve barnets angrep og i tillegg kreves det at moren forstår angrepet i denne spenningen. Hvis barnet og moren lykkes, er grunnen lagt for gjensidig kjærlighet. Når moren viser en pålitelig og varig kjærlighet, vil barnet erfare en trygghet som er grunnleggende for å klare å være alene.

Honneth (2008, s. 116) hevder at anerkjennelse er et konstruktivt element i kjærligheten. Deretter hevder han at følelser som oppstår i vennskap, intime relasjoner eller mellom foreldre og barn er knyttet til følelser basert på en tiltrekning som ikke kan kontrolleres. Omsorgen en mor har til sitt barn, krever en grad av omstilling til livet, og at det er et krevende arbeid. Barnet er helt psykisk og fysisk avhengig av sine nærmeste for å overleve, og på motsatt side kan moren på flere måter leve uten barnet. I tillegg er det moren sitt ansvar å forsørge barnet, gi det mat, kjærlighet og ly. Barnet vil på sin måte bidra med signaler som for eksempel kroppsspråk og lyder. En slik gjensidig og likeverdig anerkjennelse bør også gjøres gjeldene i forholdet mellom elev og pedagog og/eller lærer, og er derfor relevant for min undersøkelse. Det er viktig at pedagoger og lærere gir omsorg til den unge, slik at den unge kan føle seg trygg innenfor skolens rammer.

2.1.2 Rettsforholdet hos Honneth – å anerkjenne hverandre

Hvis gjensidigheten i den intersubjektive spenningen har blitt ødelagt, stivner det i et visst samhandlingsmønster. Og omvendt, når de intersubjektive kjærlighetserfaringene er vellykkete, gir de opphav til selvtillit og evner til å uttrykke egne fornemmelser og behov.

Ethvert moderne rettsfelleskap er avhengig av idéen om rasjonell enighet mellom mennesker, og følgelig er den basert på at ‹‹alle dets medlemmer er moralsk tilregnelige›› (Honneth, 2008, s. 123). Et vellykket brudd symbiose i løsrivelsesfasen etablerer dermed grunnlaget for en person som fritt kan bevege seg mellom polene, som er forutsetningen for det positive selvforhold som den rettslige anerkjennelsen gir. Sammenhengen mellom anerkjennelse og rett skaper selvtillit til subjektet som er nødvendig for å delta i det offentlige liv (s. 116).

I følge filosof, sosiolog og psykologen George Herbert Mead og Hegel (sitert i Honneth, 2008, s. 117) består rettens anerkjennelsesform i at vi kun kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere dersom vi erkjenner våre forpliktelser ovenfor andre. Dette betyr at den ‹‹generaliserte andres›› perspektiv lærer oss å anerkjenne fellesskapet og de andre medlemmene som rettighetsinnehavere, slik at vi forstår oss selv som rettspersoner i den forstand at vi kan være sikker på at kravene våre blir sosialt oppfylt.

Hegel fremstiller en nødvendig sammenheng mellom rettsforholdet og gjensidig anerkjennelse i *Enzyklopädie* fra 1970:

> I staten ... blir mennesket anerkjent og behandlet som et fornuftig vesen, som fritt, som person. Den enkelte gjør seg fortjent til denne anerkjennelsen ved at han gjennom å overvinne sin naturlige selvbevissthet adlyder det allmenne, det vil si viljen i seg og for seg, eller loven, det vil si at han forholder seg på en allmenngyldig måte til andre og anerkjenner dem som det han selv vil bli anerkjent som, nemlig et fritt vesen, en person. (Honneth, 2008, s. 117)

‹‹Rettslig anerkjennelse›› er et begrep nedfelt i Meads sosialpsykologi, og er en erkjennelse av de sosiale normene som på en legitim måte fordeler plikter og rettigheter innenfor fellesskapet (Honneth, 2008, s. 118). Denne bestemmelsen sier imidlertid ingenting om hva slags begrunnelse som kan medvirke til at de etableres i samfunnet, eller hva slags rettigheter som tilkommer den enkelte. Derimot sikter Mead til det forholdet at subjektet kan bare anses som rettighetsinnehaver hvis det er anerkjent som medlem av fellesskapet som gir subjektet bestemte plikter og rettigheter. Når rettens anerkjennelsesform blir avhengig av de universalistiske moralprinsippenes premisser, får den strukturen som ligger til grunn for Hegels definisjon av en rettsperson (s. 118).

En kan forvente at interaksjonspartnere vil følge de rettslige normene kun hvis de i kraft av å være like og frie vesener i prinsippet kan gi sin enighet til dem, og kan derfor bli en ny og krevende form for gjensidighet innledet i rettens anerkjennelsesforhold. Honneth (2008, s. 19) hevder at når subjektene adlyder den samme loven, vil de gjensidig anerkjenne hverandre som autonome subjekter, som kan fatte moralske beslutninger om moralske normer.

Hvordan skal subjektene under det moderne systemet gjensidig anerkjenne hverandre som moralske personer? Det kan ikke dreie seg om menneskelige egenskaper som i sitt innhold eller omfang er fastlagt for alle. Tvert imot vil det vise seg at den prinsipielle ubestemtheten som betegner statusen som tilregnelig person, sørge for at den moderne retten er åpen for presiseringer og utvidelser (Honneth, 2008, s. 119). Likhetsprinsippet oppstår i den moderne retten når rettskravene blir frigjort og får form som et fullverdig medlemskap. ‹‹I de første tiårene av det tjuende århundret ble man endelig overbevist om at ethvert medlem av det politiske fellesskapet har samme rett til å delta i den demokratiske viljesdannelsen›› (s. 125).

Det oppstod sosiale velferdsrettigheter i likhet med de politiske deltagerrettighetene fordi man kjempet frem en forståelse av hva det vil si å være et fullverdig medlem av fellesskapet. ‹‹Kampen om innføring av allmenn skoleplikt (...) er en del av denne rettighetskategoriens

forhistorie›› (Honneth, 2008, s. 126). Med denne kampen var målet å gi den fremtidige voksne det omfanget av kulturell dannelse for å kunne praktisere de statsborgerlige rettighetene på en likeverdig måte.

Honneth (2008, s. 128) benytter seg av Joel Feinbergs analyse når han skal belyse en sammenheng mellom utvikling av selvrespekt og rettslig anerkjennelse. Denne er basert på et tankeeksperiment som viser den moralske betydningen av å tildele rettigheter. Eksperimentet er et konstruert samfunn der samfunnsmedlemmene mangler grunnleggende rettigheter. Målet for dette eksperimentet er å belyse betydningen rettigheter har for hvert enkelt subjekt. Uten grunnrettigheter innebærer det at medlemmene i samfunnet bare kan framsette krav som må bli oppfattet rettferdige. Det innebærer at noen av medlemmene ikke har mulighet til å utvikle selvrespekt:

> Å ha rettigheter gjør oss i stand til å 'stå fram', å se andre i øynene og føle oss som grunnleggende lik alle andre. Å tenke på seg selv som rettighetsinnehaver er å være stolt, ikke på en overdreven, men på en passende måte; det er å ha det minimum av selvrespekt som er nødvendig for å være verdig andres kjærlighet og aktelse. Respekt for personer (...) er kanskje simpelheten respekt for deres rettigheter, slik at det ene ikke kan foreligge uten det andre, og det som kalles 'menneskelig verdighet' er kanskje bare evnen til å fremsette krav. (Honneth, 2008, s. 129)

Honneth (2008, s. 129) hevder at denne tankegangen ikke er fri for selvmotsigelser eller uklarheter, men at den inneholder en antagelse som finnes hos Mead, nemlig: det å besitte individuelle rettigheter vil si å kunne fremsette krav, og det enkelte subjektet kan da bli seg bevisst at det nyter respekt fra andre. Honneth mener altså at å ha muligheten til å kreve rett, gir det enkelte subjektet et middel å uttrykke seg. Dette gir subjektet visshet om at ‹‹i likhet med alle andre medlemmer av fellesskapet, har tilsvarende egenskaper som kreves for å delta i den diskursive dannelsen›› (s. 129). Fellesskapet danner da et grunnlag for å ha selvrespekt. Denne formen for anerkjennelse er viktig for denne undersøkelsen, da den handler om å utvikle selvrespekt. I en pedagog og/eller lærer-elev relasjon, er det viktig at den unge blir møtt med respekt og rettigheter. Dersom den unge anerkjennes i form av rettigheter, sikres den unges muligheter til selvstendighet.

2.1.3 Solidaritet – sosial verdsetting.

Den *tredje* og siste formen for anerkjennelse i Honneths teori er solidaritet, altså sosial verdsetting. Denne formen for anerkjennelse oppnås når et subjekt utvikler ferdigheter og egenskaper som positivt skiller det fra andre subjekter. Honneth (2008, s. 130) hevder at det å bli sosialt verdsatt, vil gjøre det mulig for vedkommende å positivt forholde seg til sine konkrete ferdigheter og egenskaper.

Sosial verdsetting handler om prestasjoner og egenskaper vi ikke deler med andre, som er i motsetning til den rettslige anerkjennelsen. Det er subjektets individuelle forskjeller fra andre som blir anerkjent. Med andre ord kan en kun føle seg verdifull dersom vedkommende vet at den blir anerkjent for egenskaper som han eller hun ikke deler med andre (Honneth, 2008, s. 134). Det er altså rettet mot subjektets særegne egenskaper. Denne typen anerkjennelse må også forstås som en emosjonell anerkjennelse, da den ikke kun vekker toleranse overfor andre, men også affektiv deltakelse i det som er individuelt hos vedkommende (s. 138). Det betyr «å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at de andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen» (s. 138).

En grunnleggende tenkning i denne formen for anerkjennelse er kampen om status for sine prestasjoner og ferdigheter, innenfor forståelsesrammen av verdier og mål som tjener samfunnets beste. Det kan være gruppens eller individets kamp om sosial anerkjennelse og et eksempel på en slik kamp kan være lønnsforhandlinger. Den sosiale verdsettingen er i likhet med rettslig anerkjennelse bestemt av ulike samfunns fremherskende etiske målsettinger (Honneth 2008, s. 135).

Ut i fra en verdiordning av mennesker og deres egenskaper i forhold til andre, kan solidaritet som anerkjennelse fremstå som en ulik rangering. Verdsettingen kan forstås som noe som fremmer sosial anseelse for mennesker som best lykkes i å oppvurdere sine egne egenskaper og ferdigheter. På den andre siden, kan det føre til en nedvurdering av mennesker som ikke lykkes like godt, og vil på denne måten bringe frem krenkelse. Dette kan tilbakevises med tanke på to forhold: en gjensidig verdsetting som gjør at de andres egenskaper og ferdigheter kan fremtre som meningsfulle for fellesskapet, og solidaritet forutsetter symmetrisk verdsetting mellom individualiserte individer. Imidlertid kan ikke symmetrisk bety å gjensidig verdsette hverandre,

men heller bety at «ethvert subjekt uten kollektive graderinger får mulighet til å erfare sine egne prestasjoner og ferdigheter som verdifullt for samfunnet» (Honneth, 2008, s. 138).

Når denne anerkjennelsesformen er blitt individualisert og ikke basert på gruppestatus, vil selvforholdet også preges. Når et individs prestasjoner inntar respekt og er i tråd med samfunnets verdiorden, vil ikke subjektet lenger kjennes igjen i den sosiale gruppen, og kan positivt relateres til individet selv (Honneth, 2008, s. 138). Personen vil da ha tro på seg selv og kan anerkjennes som verdifull av de andre medlemmene i samfunnet. Sosial verdsetting gjør at den enkelte positivt forholde seg til sine ferdigheter og egenskaper (s. 130). Denne erfaringen gir selvverdsetting. Den siste formen for anerkjennelse i Honneths teori, er på lik linje som de to andre sfærene relevant for denne undersøkelsen. Innenfor skolens rammer er det viktig at den unge blir anerkjent og verdsatt ut fra egne bidrag. Dersom en ikke blir anerkjent for den man er, kan det ha konsekvenser på vedkommendes selvbilde.

2.1.4 Oppsummering av anerkjennelsesformene

Hovedpoenget til Honneth er at det er nødvendig med anerkjennelse for et praktisk, positivt selvforhold, og for utvikling av subjektets autonomi. For at et menneske skal kunne utvikle autonomi og et positivt selvforhold, må vedkommende anerkjennes med de tre former for anerkjennelse: kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting. I den første sfæren, privatsfæren, legges grunnlaget for å kunne tre inn i et intersubjektivt forhold. Denne formen er universell da den sikrer fysisk sikkerhet og trygghet. I den rettslige sfæren sikres subjektets selvaktelse ved at hun eller han oppnår de rettigheter som alle borgere i samfunnet trenger (Kristiansen, 2013).

I den første sfæren legges grunnlaget for selvtillit hos den enkelte (Brunstad, 2015, s. 154). Den er knyttet først og fremst til familien, men også voksnes kjærlighetsforhold og vennskap. Den bygger opp selvtillit gjennom kroppslig og emosjonell anerkjennelse i relasjoner til omsorgspersoner. Denne formen for anerkjennelse skiller seg ut fra de andre, da den danner forutsetningen for å kunne tre inn i intersubjektive forhold (Honneth, 2003, sitert i Skoglund og Åmot, 2012, s. 20). De grunnleggende kjærlighetsforholdene er likeverdige og symmetriske relasjoner hvor vi blir fortrolig med egne verdier, innstillinger og ressurser. Vi opplever å bli anerkjent og tatt imot innenfor slike rammer. Grunnlaget for barnets selvoppfatning og evnen til å utvikle egen særegenhet og identitet etableres her. Å erfare vennskap og kjærlighet er

nødvendig for at vi skal kunne skape tillit til oss selv, uttrykke oss og kunne delta i det offentlige fellesskapet (Honneth 2003, 2008, sitert i Skoglund og Åmodt, 2012, s. 20).

Et viktig spørsmål for pedagoger, lærere og skoleledere – og for denne masteroppgaven, er i hvilken grad skolen kan bidra med den kjærlighetsbaserte anerkjennelse som følelsesmessig omsorg og emosjonell binding. Dette spørsmålet kan besvares med den unges opplevelse av *trygghet* (Welstad, 2014, s. 132). For den unge i sårbare og usikre faser av livet, utgjør skolen en trygg arena for sosialt samvær og læring. Derfor bør skolen framstå som en arena der de unge opplever følelsen av noe forutsigbart og stabilt på et så betingelsesløst grunnlag som mulig. Det kan bemerkes oppsummeringsvis at det er en sammenheng mellom anerkjennelse på det mellommenneskelige plan i form av trygghet, kjærlighet og selvstendighet og kritisk sans som en forutsetning for å vedlikeholde et velfungerende demokrati (s. 133).

Den andre formen for anerkjennelse handler om moralsk respekt og knyttes til samfunnet der vi blir rettighetspersoner. Ved å bli innvilget grunnleggende plikter og rettigheter i et samfunn signaliseres en inkludering og aksept av en person *som del av et større hele* (Welstad, 2014, s. 133). Anerkjennelsen handler om å bli møtt med likeverd, like rettigheter og respekt – noe som utvikler selvrespekt. Det dreier seg om våre forpliktelser ovenfor hverandre, både på kollektivt og individuelt nivå. Et etisk perspektiv på individnivå går på de moralske kodene på et kollektivnivå. Anerkjennelse i form av rettigheter sikrer oss muligheter til selvstendighet (autonomi) (Honneth, 2008, sitert i Skoglund og Åmot, 2012, s. 21). Det som er basis for denne formen for anerkjennelse er prinsippet om universell likeverdighet.

Den siste formen og tredje formen for anerkjennelse blir vi verdsatt og sett ut fra egne unike bidrag, både i form av verdighet og status, og i form av hva vi kan tilføre fellesskapet (Honneth, 2003, sitert i Skoglund og Åmodt, 2012, s. 21). Vi får muligheten til å verdsette oss selv dersom vi blir anerkjent i denne sfæren. Følelsen av selvverd er avhengig av at man opplever å bli verdsatt for den man er, det man kan og det man bidrar med i en sosial kontekst. Anerkjennelse knyttet til de tre sfærene er en forutsetning for en vellykket identitetsdannelse (Brunstad, 2015, s. 154) og er avgjørende for at et menneske skal realisere det gode liv (s. 155). Paul Otto Brunstad (2015, s. 150-151) hevder at behovet for å bli anerkjent er en viktig del av det å være menneske, og at det er gjennom andres verdsettelse vi får hjelp til å verdsette oss selv. Behovet for anerkjennelse kan i tillegg ha mørke side. Både i det private og offentlige rom pågår det en heftig kamp om andres oppmerksomhet og anerkjennelse. Dersom anerkjennelsen og støtten

uteblir, kan den selv minste oppgave oppleves som et ork. Følelsen av å ikke bli anerkjent, ikke tatt på alvor og avvist kan ha konsekvenser på eget selvbilde.

2.2 Anerkjennelse i en pedagogisk faglig diskurs

Alle barn har rett til skolegang. Likevel, kan det være slik at skolen ikke oppleves som noe felles for elevene. Det mangler kompetanse for pedagoger, lærere og skoleledere for å kunne tilpasse undervisningen og ivareta alle elevgrupper, og til å skape fellesskap basert på det mangfoldet som er i samfunnet (Westrheim og Tolo, 2014, s. 17). I boken *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole,* ønsker Ruth Inger Skoglund og Ingvild Åmot (2012) å belyse anerkjennelsesbegrepets relevans i et bredt pedagogisk perspektiv. Skoglund og Åmot (s. 11) hevder at begrepet anerkjennelse er komplisert, sammensatt og kan relateres til flere aspekter og dimensjoner. I Norge er de fleste utdanningsinstitusjonene flerkulturelle, og med dette er det behov for å reflektere over hva slags kompetanse utdanningsinstitusjonene trenger for å gi et tilpasset læringstilbud som er godt til en sammensatt elevpopulasjon (Westrheim og Tolo, 2014, s. 18).

Teorier er ikke lett å bruke i praksis, men de er med på å gi større forståelse for andre perspektiver. Det er behov for en utvidet forståelse av anerkjennelse i et samfunn preget av mangfold og individualisme (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 17). Forskjeller mellom privilegerte og underprivilegerte, på grunn av ulike livsmuligheter, mangler av goder og ressurser, er resultat av manglende anerkjennelse. De underprivilegertes kamp blir som en kamp for sosial anerkjennelse (Kristiansen, 2013). Dersom det tas sikte på å styrke barn og unges mentale velferd, er en sunn identitetsdannelse, ansvarsfølelse og selvfølelse av et trygt og indre rom viktige forutsetninger (Welstad, 2014, s. 130).

Pedagogikk handler om oppdragelse og danning og er nært knyttet til utdanning og undervisning (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 18). Danning er et livsprosjekt og vi mennesker vil gjennom hele livet være i dannende prosesser. Det handler om å utvide egne forståelsesrammer og å bli utfordret. I et moderne pluralistisk samfunn som er i endring, blir danningsprosessene viktig for at vi skal bli selvstendige, bevisste og reflekterte mennesker (s. 18). Sosiale og kulturelle vilkår virker i tillegg inn på danningsprosessen. Tone Sævi (2007, sitert i Skoglund og Åmot, 2012, s. 18) hevder at i en pedagogisk relasjon innebærer det gjensidig tillit mellom den voksne og den unge, og den voksne må evne seg til å sette sine egne behov til side for den

unges danningsprosess. Den pedagogiske relasjonen består av omsorg og omtanke, og i utdanningsinstitusjonene er det et krav om at pedagogene skal ivareta danningsprosesser hos studenter, elever og barn. Å stille spørsmål ved hvordan vi best kan tilføre danningsbegrepet både samfunnsmessige og intersubjektive dimensjoner, som gjør det mulig å forstå og håndtere det i et mangfoldig samfunn, er viktig. En mulighet er å bruke Honneth sin sosialfilosofiske teori som utgangspunkt for å betrakte den pedagogiske virksomheten (Skoglund og Åmot, 2012, s. 19). Nærmere sagt, Honneths anerkjennelsesteori som er knyttet til de tre ulike sfærer: den *private* sfæren (kjærlighet), den *rettslige* sfæren (rett) og den *solidariske* sfæren (solidaritet). Sfærene blir et bilde på hvordan vi kan systematisere og se anerkjennelsesformene i forhold til hverandre (s. 19). Anerkjennelsesteorien til Honneth kretser rundt subjektets indre impulser på den ene siden, og fellesskapets og samfunnets, og omgivelsenes påvirkning på den andre siden – samt vekselvirkningene mellom indre og ytre impulser (Welstad, 2014, s. 131). Med andre ord er anerkjennelse en forutsetning for et subjekts utvikling av selvaktelse, selvstendighet og selvtillit.

Anerkjennelse handler om at vi bekrefter hverandre gjensidig, og dermed oppnår mennesker en følelse av selvtillit, selvrespekt og selvverd. Anerkjennelse som bygger opp selvtillit, vil bidra til at man blir i stand til å hvile i sin singularitet. Selvtillit innebærer en aksept og tro på seg selv (Honneth, 2008, s. 122; Skoglund og Åmodt, 2012, s. 23). Sosial verdsetting handler om hva som verdsettes, hva den enkelte kan bidra med og blir gitt status av det andre medmennesket. Å oppnå selvverd handler om å bli verdsatt ut fra vurdering av egenskaper på en skale fra ‹‹mer›› til ‹‹mindre››, fra ‹‹bedre›› til ‹‹dårligere››; her dreier anerkjennelsen om å bli verdsatt for egenskaper som preger akkurat denne personen (Honneth, 2008, s. 121-122; Skoglund og Åmodt, 2012, s. 23).

Det som igangsetter kamper om anerkjennelse, er følelsen av mangel på respekt og å være usynliggjort, oppleve krenkelse, bli utelukket og stigmatisert uten rettslig beskyttelse (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 38). Det er vår plikt som pedagoger å legge til rette for den unge å bli anerkjent på en slik måte at de får muligheter til å bli dannet, utfordret og til å strekke seg selv. Det forutsetter at vedkommende har rett til å bli møtt med likeverd, respekt og å bli tatt på alvor. Medarbeidere i pedagogiske institusjoner som pedagoger, lærere og rådgivere må våge å gi rom for forskjellighet (s. 39). Dersom kunnskap om anerkjennelsens muligheter og vilkår skal være retningsgivende for pedagogisk praksis, må det være muligheter for anerkjennelse og mangfoldighet av det særskilte mennesket med ulike verdier og egenskaper. Videre står ikke

pedagogiske institusjoner som barnehage og skole alene om ansvaret, men at det kan være en ledetråd i vårt pedagogiske danningsarbeid (s. 40).

For å utvikle en positiv selvfølelse er anerkjennelse nødvendig (Kristiansen, 2013). Kjærlighetssfæren er asymmetrisk og anerkjennelsen er ubetinget, mens de to andre formene er symmetriske og anerkjennelsen er betinget. Den følelsesmessige bindingen i kjærlighetssfæren er forutsetning for et vellykket møte med samfunnet. De rettighetene som man oppnår i den andre formen for anerkjennelse, er en forutsetning for at hvert enkelt individ skal kunne se seg som likeverdig. Den solidariske formen er nødvendig for å kunne se seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet.

Anerkjennelse er ikke noe vi kan tilkjenne oss selv – det er altså noe vi må motta fra andre. Teorien til Honneth om behovet for anerkjennelse opptrer innenfor tre sfærer som bygger på hverandre. De to første er grunnleggende for den tredje. Den tredje er relevant for en flerkulturell lærerutdanning. Honneth har en idé om hva som er en vellykket danningsprosess: selvrealisering. Dette betyr at vi har utviklet selvverdsettelse, selvrespekt og selvtillit. Dette kan oppnås gjennom de tre ulike anerkjennelsessfærene (Straume, 2011, s. 14). I henhold til norsk lov skal lærere møte sine elever på en anerkjennende måte. Uten anerkjennelse vil elevene neppe kunne utvikle selvtillit, selvrespekt og selverdsettelse (s. 15). Om 15 år vil Norge trolig ha en million innbyggere med innvandrerbakgrunn. På dette grunnlaget må derfor lærerutdanningen utdanne lærere som kan virke i en flerkulturell situasjon (Straume, 2011, s. 6). Honneths teori kan utvikles som dimensjoner i en intersubjektiv danningsteori som er interessant for et flerkulturelt samfunn. I et flerkulturelt samfunn kan man ikke bygge solidaritet på et felles referansebakgrunn. Soldiariet i et flerkulturelt samfunn betyr at samfunnsmedlemmenes bidrag til felleskapet verdsettes. Med andre ord, må fellesskapet være slik at enkeltes egenskaper og ferdigheter verdsettes som betydningsfull for den felles praksisen (s. 15).

Jeg vil argumentere for at anerkjennelsesbegrepet i lys av hvordan Honneth tolker det, er viktig i et pedagogisk arbeid i møte mellom krysskulturelle barn og unge. I henhold til det kurdiske folket, er det interessant å trekke inn anerkjennelsesbegrepet, da kurderne ikke blir anerkjent som et folk. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel fire, men først vil jeg belyse Lill Saloles teori om krysskulturell oppvekst.

3 Hva er en krysskulturell oppvekst?

> *Det er ikke alltid så lett å si hvor vi er fra, hvilken nasjonalitet vi tilhører. Det vi kaller hjem, er der hjertet vårt er – og det kan ikke alltid plasseres innenfor landegrensene.*
>
> H.M. Kong Harald, tale i Slottsparken, 1. september 2016

I vår tid har kampen om tilhørighet og identitet vært definerende temaer (Salole, 2018, s. 17). Lill Salole (2018) forteller i boken *Identitet og tilhørighet – om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst*, at alle som vokser opp i Norge med en flerkulturell bakgrunn er våre barn, uavhengig om de er født i Norge eller ikke. Deres kamp om tilhørighet er også vår kamp, og vi som voksenpersoner må finne ut hvordan vi best kan støtte dem. I tillegg, er det vi som voksenpersoner som må utvikle vår inkludering, innsikt og kunnskapskompetanse (s. 19). I det følgende vil jeg definere nærmere hva en krysskulturell oppvekst innebærer, med et særlig fokus på Saloles teori. Videre i kapittelet presenterer jeg noen pedagogiske perspektiver, der jeg først tar for meg begrepene *dobbeltkvalifisering*, *inkludering* og *subjektivering*, som er interessant å se i lys av Saloles og Honneths teoretiske perspektiver. Deretter setter jeg et kritisk perspektiv på *etnifisering* og *festivalisering*. Til slutt gjør jeg rede for hvorfor det er viktig med ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge.

3.1 En kort presentasjon av gruppen krysskulturelle barn og unge

Uansett hvor familien til disse unge kommer fra, hvor de er født eller hvordan de velger å definere seg selv, så er det som tidligere sagt våre barn, norske barn. Så lenge de bor i Norge og på lik linje som andre norske barn, skal vi bry oss om dem. I tillegg har de ulike innflytelser i sin oppvekst og de har en tilleggs kulturellbakgrunn, og dermed er de krysskulturelle. Salole forteller at krysskulturelle barn og unge ofte beskrives som ‹‹norsk med en twist››, men bruker selv betegnelsen ‹‹krysskulturelle barn››. Begrepet ‹‹krysskultur›› gir assosiasjoner til flytting, migrasjon og bevegelse, som er den underliggende årsak til en oppvekst med innflytelse fra flere kulturer Salole (2018, s. 35-46). Krysskulturelle barn er altså barn som lever eller har levd med påvirkning fra to eller flere kulturer i barndommen.

3.2 Kultur, migrasjon og tilhørighetsparadokset i en krysskulturell oppvekst

3.2.1 Hva er kultur og hvordan virker den?

Dette spørsmålet er komplisert, men jeg tar her utgangspunkt i hvordan Salole forstår kultur og dens påvirkning. Det å vokse opp med en påvirkning fra ulike verdisett, normer, verdenssyn og samfunn er noe av det som kjennetegner en krysskulturell oppvekst (Salole 2018, s. 90). Med andre ord er det typisk i en krysskulturell oppvekst å vokse opp med ulike miljøer der flere språk, ståsteder og koder gjelder på en gang. For å forstå dette, er det viktig å forstå hva *kultur* innebærer. Salole (s. 65) hevder at kultur er menneskets reaksjon på natur. Det er en betegnelse på hvordan mennesker organiserer, tolker og forstår verden rundt seg. Kultur er konstant i forandring, og på samme måte som menneskets natur, vil kulturens natur stadig være i endring. Det er ikke slik at kultur ligger til grunn for alle menneskers handlinger; vi har alle familiære og individuelle særegenheter som endrer seg med tiden. I høyeste grad handler kultur om bekreftelse av hvem man er, felleskap og tilhørighet. Kultur handler også om grenser, skiller og avstand. Det handler om ‹‹dem›› og ‹‹oss››, og ‹‹de›› og ‹‹vi››. Gjenkjennelse og bekreftelse skaper innenforskap, mens avvisning og avvik skaper utenforskap og fremmedgjøring (s. 88).

På tvers av kulturer har vi mennesker også mange likheter, vi deler mange av de samme behov og ønsker, uavhengig hvor vi kommer fra. Vi trenger trygghet, omsorg og kjærlighet, og i tillegg ønsker vi det beste for våre barn (Salole, 2018, s. 66). Mennesker er avhengige av interaksjon med omgivelsene, tolkning og kulturens føringer for navigasjon, men vi reflekterer ikke over det (s. 76). Som regel er vi ikke bevisste på vår egen kulturelle påvirkning og antar at det vi kjenner og representerer gjerne gjelder for alle og overalt til enhver tid. Den virkeligheten vi vokser opp med, er den som fremstår som rasjonell, normal og logisk. Salole peker dermed på viktigheten av å forstå krysskulturelle barn og unge sine erfaringer, og at på likhet med andre barn og unge; formes de av verdenssyn de vokser opp med. Når mennesker med ulike verdier og verdenssyn møtes, kan det fort oppstå frustrasjoner og misforståelser. Det er naturlig å reagere med usikkerhet eller ubehag i situasjoner der vi blir konfrontert med holdninger og handlinger som har en annen kulturell ramme enn vår egen. Fordommer er antatte forestillinger eller meninger som man gjør seg opp uten å ha fått kjennskap til en sak eller en person. Diskriminering er et av de alvorligste uttrykk for fordommer, da diskriminering er å behandle og vurdere noen som mindreverdige basert på de fordommene man har om den gruppen de representerer (s. 78-80).

3.2.2 Migrasjon og kulturell mobilitet

Siden tidenes begynnelse har mennesker flyttet mellom land og steder. Fortellinger om utestengelse, oppbrudd, gjenforeninger og hjemkomst er historien gjennomsyret av (Salole 2018). Det finnes flere grunner for at folk flytter, noen reiser frivillig og andre tvinges til å flykte. I noen tilfelles blir barn sendt ut i verden av sine foreldre slik at de skal få mulighet til å støtte familien økonomisk, utdanne seg eller rett og slett overleve. Mange som flytter, har heller ingen alternativer, fordi alle broer er brent. Det er én ting migranter har til felles, til tross for ulike grunner for å flytte – de reiser i tro og håp på et bedre liv. Samtidig kan migrasjon forårsake psykologisk stress (s. 115, 177). Avskjeder med steder eller mennesker man er glad i kan være smertefullt, spesielt hvis man ikke vet om man kommer tilbake.

I noen tilfeller kan krysskulturelle barn og unge ha vært utsatt for store byrder. For eksempel vil barn av flykninger ofte ha opplevelser som naturkatastrofer, krig, overgrep, sult og krig i bagasjen (Eide 2012, sitert i Salole 2018, s. 43). En vanlig definisjon på *flyktning* er en som er offer for politisk konflikt, og krigsflyktninger (Akman, 1997, s. 53). Imidlertid kan flytting også gi positive muligheter, som kulturell og sosial kompetanse, det å bli kjent med nye mennesker, samfunn og steder og muligheter til å utforske sider ved seg selv som man ikke ville ha hatt muligheten til dersom man ble værende (Salole 2018, s. 52). Identifisering med egen gruppe, enten det er venner, familie eller lokalsamfunn, er knyttet tett til opplevelsen av trivsel og tilhørighet. Man mister deler av sin gruppe når man flytter. Forvirrende handlinger man har i møte med andre kulturer, viser den tette bindelsen mellom selvforståelsen, omgivelsene eller identiteten. Den måten mennesker oppfører seg på og tenker på, er forbundet med de rammene de vokser opp med. For å tilpasse seg et nytt samfunn må man prøve og feile, føle seg frem og observere. Mennesker regulerer og endrer på uttrykk av atferd, tankemåter og emosjoner for å passe inn (s. 119-121).

Salole (2018) hevder at det er vanlig å ta med seg de levesettene og tradisjonene man er vant med når man flytter. Ved bruk av ens eget språk er et eksempel for å holde kulturen ved like. Det er både bra og sunt å beholde sin kulturelle forankring. En utfordring kan være at det kan hemme tilpasning til et nytt samfunn, og at dette kan gå utover barns velvære, helse og tilhørighet, men alle vil ha ulike utfordringer ved å tilpasse seg ulike forventninger, krav og roller (s. 128-129). Det er også forskjeller mellom generasjonene når det gjelder definisjon av hjemland. Barna eksponeres for majoritetssamfunnets føringer på en helt annen måte enn

foreldrene, og i tillegg lærer barn vanligvis språk raskere (s. 128-130). Det å være knyttet til steder og mennesker på andre steder i verden, og dermed preges av plikt, savn og avskjed, får som regel stor plass i krysskulturelle barn og unges oppvekst. Regelmessig pendling mellom forskjellige virkeligheter og miljøer, reiser spørsmål om identitet. Som følge av sin bakgrunn er det flere krysskulturelle barn og unge som er opptatt av samfunnsspørsmål og politikk, som å bekjempe nød og urettferdighet og Salole (s. 131) hevder at det er mange som har et engasjement på bakgrunn av sine livsbetingelser, et ønske om å bidra for å skape en bedre verden.

3.2.3 Tilhørighetsparadokset i en krysskulturell oppvekst

Opplevelsen av å høre til og samtidig ikke helt høre til der man er bosatt, er et av de mest sentrale temaene i en krysskulturell oppvekst. Barn som er vokst opp i ulike kulturer forvalter med andre ord et tilhørighetsparadoks hevder Salole (2018). For barn som vokser opp i Norge med flyktningbakgrunn, kan spørsmål om hjem og opprinnelse være komplekse. Ofte kan tilhørighet også handle om utseende. Ettersom det er mange krysskulturelle ungdommer som føler en sterk tilknytning til foreldrene sine hjemland, kan det knyttes spesielle forventinger til å besøke dette landet. Ofte kan disse ungdommene føle seg fremmed, som kan igjen få dem til å stille spørsmål ved sin egen identitet og tilhørighet. Med andre ord, mener Salole (2018, s. 169-176) at det kan være at de mange ganger kan føle seg mer norske når de er i sine tilhørighetsland eller med andre mennesker som kommer derfra.

Graden av anerkjennelse og tilhørighetsfølelsen synes å henge tett sammen hos krysskulturelle barn og unge. Muligheten til å bruke ‹‹hele seg›› er noe av det anerkjennelse dreier seg om. Flere krysskulturelle barn og unge oppfordres ikke av pedagoger og lærere til å supplere med fakta eller språk om for eksempel mat, skikker og samfunnskunnskap i sammenhenger der det kunne være naturlig. De oppmuntres heller ikke til å dele sine tanker over ulikheter og likheter. Dermed kan det virke som om deres tenkemåte og kunnskap ikke anses som relevante hevder Salole (2018). Det å ikke føle at man behersker kodene eller å få bruke sitt hele repertoar, kan føre til at man føler seg utilstrekkelig. Dette kan påvirke følelsen av tilhørighet, helse og identitet. Ofte kan også opplevelsen av manglende anerkjennelse komme fra familien, der de kan anklage barna for å være ‹‹altfor norske››. Sårbarheten kan forsterkes dersom man ikke får anerkjennelse for sine ressurser og dilemmaer hos familien eller ute (s. 184-185). Å kunne uttrykke seg, ha venner og kunne kjenne seg igjen i tanker hos samfunnsmedlemmer, er en

viktig indikator på at man er «hjemme». Hvorvidt krysskulturelle barn og unge anser seg som en del av en befolkningsgruppe, henger sammen med hvordan omgivelsene reagerer på dem og definerer dem. Det er av stor betydning om omsorgspersoner tillater dem til å holde aspekter av sin bakgrunn levende og slå rot der de bor. De unges opplevelse av andres forventninger, krav og premisser rundt tilhørighetsspørsmål, bør tas på alvor av alle som jobber med og møter dem. Dette gjelder pedagoger, lærere, flyktningkonsulenter og fritidsledere (s. 188).

Krysskulturelle barn og unge må innrette seg etter de regler og verdisett som gjelder i de samfunn i vokser opp i, som familie- eller miljøkulturen de er omringet av. I tillegg må de også forholde seg til oppvekst- og opprinnelseskulturens verdisyn, normer og verdier (Pollock og Van Reken 2001, sitert i Salole 2018, s. 197). Som en konsekvens av dette, ser krysskulturelle barn og unge ofte en sak fra flere sider og kan gjerne mene flere ulike ting på én gang (Alder 1998, sitert i Salole 2018, s. 198). Mange krysskulturelle barn og unge kan streve med beslutningsvegring, da de vet det er flere muligheter og svar. På bakgrunn av dette, kan følelsen av å ‹‹bære flere masker›› være veldig sentralt i oppveksten for krysskulturelle barn og unge (Pollock og Van Reken 2001, sitert i Salole 2018, s. 203). Det kan være problematisk for dem å forene ulike verdener, i noen tilfeller fordi de tenker at folk er altfor ulike, at de ikke vil trives sammen og føler at de har et ansvar for alle (Salole, 2018). Det å kunne se flere sider av en sak gjør at krysskulturelle barn og ugne har en unik evne til å forklare forskjeller og forstå. Istedenfor å tolke forhold som dobbeltliv som en negativ side hos de unge, bør det heller forstås som et naturlig uttrykk (s. 204-207), noe som voksenpersoner må være innstilt på å anerkjenne og identifisere.

3.3 Annerledeshet og identitetspuslespillet i et krysskulturelt perspektiv

‹‹*Being white means not having to think about it*››

Borgerrettsaktivist James Baldwin (Salole 2018, s. 83).

Å ha et utseende som ikke passer til det folk flest forbinder med å tilhøre majoritetskulturen, er en av de gjennomgående opplevelsene i en krysskulturell oppvekst. Mange med en krysskulturell oppvekst snakker, ter og føler seg som lokalbefolkningen, men likevel godtas de ikke som ‹‹lokale›› da de skiller seg ut med sitt utseende (Tjelle 2010, sitert i Salole 2018). Et privilegium som etnisk norske har, er det å forsvare eller forklare en hudfarge som skiller seg

ut. Krysskulturelle barn og unge kan også oppleve det å skille seg ut som noe positivt, for andre kan det oppstå vonde følelser til det å føle seg eller behandlet som avvikere. Det kan være følelser som å føle seg misforstått, urettferdig behandlet og oppleve følelser som skam. Flere krysskulturelle barn og unge kan kjenne på sårbarhet og aggresjon når de konstant blir påminnet at de aldri kan oppnå idealene eller skiller seg ut. Imidlertid kan det å representere annerledeshet også være en kilde til selvtillit og stolthet. Dette utfallet henger sammen med hvilke signaler krysskulturelle barn og unge-gruppen får om det de står for og for hvem de er i løpet av sin oppvekst, i tillegg til hvilken støtte de får. Voksenpersoner er de de viktigste rollemodellene og veilederne til de unge, men da janteloven fremdeles står sterk på mange områder kan det være spesielt vanskelig i Norge å skille seg ut (s. 209-218).

Å finne ut av sin egen identitet, er også et sentralt tema for krysskulturelle barn og unge. Identitet henger tett sammen med tilhørighet, normer, verdier og hvilke verdenssyn man opererer etter, hvordan man tenker, ter seg, ser ut sammenlignet med samfunn og familie, samt hvem og hva man relaterer seg til (Salole, 2018, s. 249). Det kan være krevende å bygge en trygg identitet i ‹‹mellomland››. For denne gruppen handler denne prosessen om å kunne forene sine verdener, noe som innebærer å forhandle mellom ytterpunkter i meninger, tolkninger, identifikasjoner og kompromisse mellom dem (Razack, 2004, sitert i Salole 2018, s. 250). Valget står mellom å forholde seg til storsamfunnets verdenssyn eller velge familiens verdenssyn. Velger de storsamfunnet, bryter de gjerne med familiens oppvekstmiljø, som også betyr at de kutter en stor del av sin identitet. Velger de familiens verdenssyn, kan det være at de må bryte med tilhørighet menneskene der de er bosatt. Hvis disse to miljøene er svært ulike, er presset om å leve et «dobbeltliv» tilstede. Salole (2018, s. 251) beskriver denne posisjonen som ‹‹å bli dratt mellom to kulturer eller ‹‹å sitte fast mellom to kulturer››. For noen av dem som sitter i denne posisjonen, kan identitetsforståelsen bli problematisk i negativ forstand.

Som vi tidligere har sett, er det å bli sett og hørt, altså å bli anerkjent helt grunnleggende. Salole, på lik linje som Honneth, argumenterer for anerkjennelse fordi den betyr aksept, en validering av det man bringer inn av ferdigheter, perspektiver og kunnskap. Anerkjennelse kan med andre ord sidestilles med å ‹‹ha en stemme›› (Harter, 1997, sitert i Salole 2018). Der det er plass til å presentere sitt ståsted, selv om det er annerledes eller motsetningsfylt, oppnås det mer legitimitet og bekreftende. Dersom dette hindres, kan det føre til tap av stemme. Det å oppleve at man ikke får eller har en stemme, verken ute eller hjemme kan sidestilles med å utstøtes eller avvikes. Reaksjoner på ikke å bli lyttet til eller bli anerkjent undertrykkes gjerne gjennom

aggresjon, frustrasjon og tilbaketrekning. I tillegg er det slik om man føler seg avvist, avviser man gjerne tilbake (Salole, 2018, s. 252).

3.4Noen supplerende pedagogiske perspektiver

Jeg vil i det følgende ta for meg begrepene *dobbeltkvalifisering*, *inkludering* og *subjektivering*, som er interessant å se i lys av anerkjennelsesbegrepet til Honneth, og Saloles teorier om krysskulturell oppvekst. Videre setter jeg et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering, og i slutten av kapittelet gjør jeg rede for hvorfor det er viktig med ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge.

3.4.1 Dobbeltkvalifisering, inkludering og subjektivering

Alle barn og unge har behov for selvtillit og følelsen av å ha en trygg identitet, og dersom de får begrenset sjanser til dette, kan det svekke identiteten og gi en redusert selvrespekt (Øzerk, 2008b, s. 139). Dette kan også føre til lære- og utviklingshemminger. Når det gjelder å forme en flerkulturell pedagogikk som tar hensyn til mangfoldet, står skolen overfor en utfordring (Engen, 2014, s. 58). Mennesker må anerkjennes med kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting for å kunne utvikle autonomi og et positivt selvforhold. Fagfolk i pedagogiske institusjoner må gi rom for forskjellighet. I enhver oppbyggende pedagogisk praksis er spørsmålet om likeverdig opplæring grunnleggende (Brossard Børhaug, 2015, s. 67). For at alle elever skal oppleve sosial trygghet og tilhørighet må skolen jobbe systematisk. Utdanningen skal bidra respekt for elevenes kulturelle identitet og nasjonale verdier i det landet eleven kommer fra. Alle har rett til å bevare og utvikle sin identitet (Gravem, 2015, s. 213). En utdanning som overser kultur og identitet, vil aldri nå sine kunnskaps- eller handlingsmål (Kulbrandstad og Skrefsrud, 2015, s. 10). På lik linje som majoritetselevene, er det viktig at krysskulturelle elever føler seg inkludert, tatt vare på og akseptert innenfor skolens rammer. Begrepene ‹‹dobbeltkvalifisering››, ‹‹inkludering›› og ‹‹subjektivering›› er viktig for pedagoger og andre medarbeidere i pedagogiske institusjoner å ta hensyn til, spesielt i et samfunn preget av mangfold.

Dobbeltkvalifisering er et grunnleggende begrep i Thor Ola Engens tenkning, som går ut på at opplæringen legger grunnlag for at elevene med utgangspunkt i egen kulturelle og etniske bakgrunn skal utvikle seg til å bli reflekterte og selvstendige deltakere i samfunnet

(Kulbrandstad og Skrefsrud, 2015, s. 9). En utdanning som overser kultur og identitet vil aldri nå sine kunnskaps-, ferdighets-, eller holdningsmål, som dobbeltkvalifiseringsmodellen gjør ved å ta utgangspunkt i elevenes kulturelle livsverden (s. 10). Modellen handler om å hjelpe den unge med å flytte på seg mellom ulike kulturer med forståelse og innsikt, slik at vedkommende kan tolke de kulturelle kodene. Om utdanning skal hjelpe den unge til å bli ‹‹dobbeltkvalifisert››, må pensum inneholde anerkjennelse av elevenes kulturelle bakgrunn, og endre eller utvide perspektiver som er ulik fra deres egen, slik at nye tanker og ny forståelse utvikles (Danbolt og Lied, 2015, s. 90). ‹‹Dobbeltsidig kvalitet differensiering›› omhandler å tilrettelegge for undervisningen som er både perspektivutvidende og identitetsskapende, og kan derfor fremelske en integrerende sosialisering for både minoritet- og majoritetselevene. Det går ut på å ha én metode i undervisningen der alle elever blir anerkjent samtidig (s. 91). Det er interessant å se krysskulturalitet i lys av dobbeltkvalifisering, som er et begrep vi bruker i pedagogikken. Som pedagog må en ta hensyn til å dobbeltkvalifisere både majoritet- og minoritetselevene, slik at alle utvider sin egen horisont.

Inkludering er et sentralt prinsipp i skolen, men er ekskluderende i praksis ovenfor krysskulturelle elever. Kanskje fordi det delvis henger sammen med en uklar forståelse av hva inkludering skal bidra til (Brossard Børhaug og Reindal 2016, s. 137). Frédérique Brossard Børhaug og Solveig Reindal fremmer en forklaring av inkludering som et allmennpedagogisk begrep festet i en etisk tenkning (s. 132). De tar utgangspunkt i Gert Biestas (2015) tekning om *subjektivering* for å fremme en slik forståelse. Inkludering handler ikke bare om å kvalifisere og sosialisere mennesker inn i samfunnet basert på utviklingen av menneskets handlingsmuligheter, men at inkludering har en egenverdi, det å gi muligheter for å fremme subjektets frihet. Med det blir inkludering et allmennpedagogisk grunnlagsspørsmål om hvordan et subjekt kan eksistere i verden og ta ansvar, noe som Biesta omtaler som *subjektivering* (s. 132). Inkludering understreker at et samfunn som er rettferdig, er et samfunn som ivaretar den enkeltes verd. Inkludering må videreføre en ettertanke omkring subjektivitet og det enkeltes menneskets ansvar for å eksistere i verden på (s. 141). Nes og Nordahl (2015, s. 156) argumenterer for at det også er vesentlig hvordan inkludering blir brukt i praksis, det handler altså ikke bare om ordet, men om ordet omsatt i handling.

I begrepet *intersubjektivitet* er forskjellighet en ressurs. Det er essensielt at alle elever erkjenner seg selv som en del av fellesskapet med delt omsorg for hverandre (Helleve, 2016, s. 21). Subjektivering knyttes til inkludering og subjektets mulighet til å bruke sine evner i

fellesskapet. Subjektivering handler om å bli et subjekt sammen med andre subjekter, og er en motpol for ekskludering, assimilering og radikalisering (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 20). Inkludering fremmer subjektivering, og gi den unge en hjelpende hånd til å stå i en dialogisk midte, slik at ‹‹det jeg gjør og den jeg er har betydning der jeg har betydning›› (Biesta i Sævi, 2015, s. 203). Inkludering går ut på å fremme en vilje hos subjektet til å forandre samfunnet til et bedre fellesskap, i tillegg gi mulighet til hvert enkelt subjekt å kunne delta på sin unike måte (Brossard Børhaug og Reindal 2016, s. 143). Det er interessant å se hensikten med inkluderingens oppgave i lys av Honneths anerkjennelsesteori. Den siste sfæren til Honneth, som handler om å subjektets særegne ferdigheter og evner har likhetstrekk med det Biesta snakker om. Dette er en subjektiverende pedagogisk forståelse og Honneth fremmer en del tanker som vi har i pedagogikken, nemlig det å bidra med seg selv.

En tilpasset opplæring som er inkluderende for alle elever, er noe som kan fremme dobbeltkvalifisering, en tydeligere hensikt med hva inkludering er og som er subjektiverende. Hvis ikke, anerkjenner ikke opplæringen krysskulturelle elever. Engen har et viktig poeng med at mennesker skal ta ansvar for hverandre, men å supplere hans tenkning med inkludering og subjektivering er essensielt i et samfunn preget av mangfold. Pedagoger må ta vare på det *doble* og trenger dobbeltkvalifisering som inkludere krysskulturell forståelse.

3.4.2 Et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering

I og med at samfunnet har blitt flerkulturelt, har *danning* som begrep fått ny betydning i den senere tid (Øzerk, 2008a, s. 209). Endringene aktualiserer *interkulturell danning*, og en viktig målsetting for en slik danning er å skape gode lærings- og utviklingsvilkår for alle elever. Av den grunn må en ha et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering. Jeg vil nå gå nærmere inn på hvorfor dette er viktig.

Utdanningspolitikken administreres og ledes hovedsakelig ved hjelp av læreplaner (Øzerk, 2008a, s. 209). Danningsprosjekter kan ikke sees isolert fra samfunnets borgere eler medlemmer. Derfor er det viktig å ta hensyn til mangfoldet når man utformer offisielle danningsprosjekter. Man risikerer å skape innskrenkede vilkår for gjennomføringen av danningsprosjekter dersom man forutsetter at samfunnet er språklig homogent (s. 211). Med andre ord er det problematisk å snakke om danning og utvikle en danningspolitikk dersom man ikke tar hensyn til det kulturelle mangfoldet i landet. Kamil Özerk hevder at dyr og bær gis

større plass i fagbøkene enn minoritetenes erfaringsverden. Læreboktradisjonen i norsk skole gjenspeiler ikke den flerkulturelle realiteten i samfunnet, og på den måten virker det innholdet i fagbøkene ekskluderende ovenfor minoritetselevene (s. 225).

Norge trenger et mer reflektert og inkluderende danningsprosjekt i skoleverket. Det er behov for et nytt paradigme i utdanningspolitikken, og Øzerk tematiserer interkulturell læring- og danning, som er viktige perspektiver i denne sammenhengen (2008a, s. 221). Interkulturell læring og interkulturell danning handler om å kunne samhandle og samtale som likeverdige subjekter (s. 222). Interkulturell læring bygger på den erkjennelse at det finnes mennesker med ulik kulturell bakgrunn i samfunnet. Det handler om å lære av, for og om hverandre, og har å gjøre med positiv gjensidighet. I tillegg handler det om en læringsprosess der alle blir medansvarlige og delaktige i skolens sosialfellesskap (s. 221). Interkulturell danning forutsetter interkulturell læring og avskaffelsen av relasjoner som bygges opp i skolen på grunn av bestemmelser av majoriteten. Det handler om å bruke flere perspektiver for å forstå samfunnet og menneskelige relasjoner. Det handler om verdilæring der man normaliserer fordeling av makt, og bruken av makten til fellesskapets beste (s. 221). Denne type danning forsøker å omfavne hele samfunnet som preges av flerkulturalitet, og man kan ikke snakke om interkulturalitet dersom man ikke anerkjenner flerkulturalitet (s. 222). I denne sammenheng er det viktig å peke på at den som ikke har norsk som førstespråk, ikke er en fremmed i Norge. Man kan anse det interkulturelle danningsprosjektet som *det sosiale limet* i samfunnet. Flerkulturalitet nødvendiggjør en utforming av det interkulturelle danningsprosjektets retning og innhold og de pedagogiske arbeidsmåtene som kan brukes til et slikt formål (s. 222).

Det er viktig med en flerkulturell pedagogikk som bidrar til et integrerende og inkluderende fellesskap i skolen som tar høyde for at undervisningen presenterer ulike verdier fra ulike kulturer. I tillegg er det viktig at lærere arbeider for å hemme fordommer, slik at alle elever, uavhengig av bakgrunn, opplever anerkjennelse innenfor skolens rammer. (Helleve, 2016, s. 19). Hittil har retorikken om det mangfoldige samfunnet konsentrert seg om å legge til rette for at ulike etniske grupper for eksempel kan vise fram sin etniske folkedans, etniske musikk og sine etniske mattradisjoner i spesielle arrangementer (Øzerk, 2008a, s. 223). Hensikten med dette har vært å skape toleranse og forståelse for de etniske gruppene, og etnifisering og festivalisering har blitt brukt som redskaper for å markere samfunnets flerkulturalitet. Etnifisering og festivalisering er det motsatte av fagliggjøring og alminneliggjøring (s. 223). Når man etnifiserer og ikke alminneliggjør, og når man festivaliserer og ikke fagliggjør

minoritetenes kulturelle bakgrunn, innebærer dette at kulturelle arrangementer blir forbeholdt spesielle arrangementer. Det kommer som regel i tillegg til det vanlige og ikke som en del av det alminnelige, det ordinære. I tillegg kommer minoritetenes oppvisning som regel på slutten av skolearrangementer. Etnifisering og festivalisering av kulturelle uttrykk har ikke tilstrekkelig kraft til å bidra til interkulturell danning (s. 224). Det signaliseres at deres kulturelle bakgrunn ikke er en del av realiteten når vi ikke inkluderer kulturelle særpreg på en naturlig måte. Deres kulturelle bakgrunn anses som et tilleggselement som tilføyes når det passer det allerede etablerte systemet. En viktig forutsetning for interkulturell danning er at arrangementer inkluderer de ulike gruppene på en etisk og naturlig måte på de ulike gruppenes premisser samtidig (s. 224). På bakgrunn av dette, vil jeg argumentere for at det er viktig at skolen har et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering.

3.4.3 Ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge

Interkulturell dialog handler om at det er en åpen dialog med utveksling av synspunkter mellom enkeltindivider og grupper som tilhører ulike grupper. Med respekt som grunnlag, fører dette til andres globale forståelse (Europarådet 2008, sitert i Solbue og Helleve, 2016, s 32). Det er altså en prosess der man er opptatt av å forstå hverandre (Solbue og Helleve, 2016, s. 40). Forpliktelsene som ligger i den interkulturelle dialogen er at samarbeidet blir forstått som noe meningsfullt. For å oppnå dette forutsetter det at skolen har en interkulturell profil. Det å kunne eie sin egen historie og i tillegg få rom til å fortelle den, gir barn og unge definisjonsmakt over sitt liv og seg selv. Av dette grunnlaget må vi som voksenpersoner la krysskulturelle barn og unge fortelle om sin historie, da det kan hjelpe dem med å se sammenhenger og skape mening (Salole, 2018, s. 288). Dog skal det sies at utvikling av ens egen identitet er et livsløpsprosjekt. Dermed må fagfolk støtte barn og unge og streve for at de oppnår en trygg og stolt identitet (s. 271). Dette er noe jeg vil si meg enig i, da flere krysskulturelle barn og unge kan ha problemer med å finne seg selv. Vi vil på den måten redusere faktorer som forhindrer at de blir sittende fast uten muligheter til å bruke og utforske deler av seg selv. Ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge handler i bunn og grunn om å støtte dem i å våge å være seg selv og ikke bli sammenlignet med alle andre. De har, som andre barn og unge, behov for veiledning og voksenpersoner som hjelper dem med å bearbeide opplevelser og inntrykk, som peker på deres potensial.

I dette arbeidet er begrepene *bevisstgjøring*, *akseptering*, *integrering* og *aktivering* nyttig (Salole, 2018, s. 272). Bevisstgjøring går her ut på å pakke erfaringer ut av bagasjen. Det kan

oppnås ved identifikasjon av hvilke holdninger og verdier vedkommende er bærer av, diskusjoner og drøftinger om disse. Bevisstgjøring er noe som burde skje underveis i oppveksten, men det er heller aldri for sent å starte med dette. Akseptering kan oppleves uproblematisk for noen og smertefullt for andre. Av de krysskulturelle som flytter sent i livet, kan aksept være en lang prosess. Det handler om å forsone seg med sine utvidede identifikasjonspunkter og sin flertilhørighet. Det er heller ingen reaksjon som er feil eller riktig. Integrering handler om å forholde seg til de ulike aspektene ved sin oppvekst, sin identitet og tilhørighet. Det gjøres gjennom å identifisere ulike sider av sitt liv, både de negative og positive sidene. Som voksenpersoner bør man hjelpe disse barn og unge med å skape sammenheng i deres egen historie. Aktivering går ut på å øve seg på å bruke sitt utvidede repertoar og bruke sine referanserammer (s. 273). For voksenpersoner rundt krysskulturelle barn og unge handler det om å holde historiene til disse barnas liv levende, både på skolen og hjemme, gjennom å vise interesse. Vi må la dem vise vei, forklare og la dem spørre. På denne måten vil deres oppvekst normaliseres.

Salole (2018, s. 273) hevder at selvtilliten til krysskulturelle barn og unge vil forsterkes dersom de får hjelp til å sette opplevelsene og følelsene sine inn i en sammenheng. Videre bør barn og unge få brukt hele seg uten å måtte ta hensyn til sanksjoner eller restriksjoner, for da opplever de ofte mer mestring enn dem som blir hemmet i det (s. 274). Krysskulturelle barn og unge kan utforske identitetsspørsmål, formidle og jobbe seg gjennom erfaringer gjennom å fortelle sine livshistorier (s. 274). Som voksenperson i en personlig eller profesjonell relasjon knyttet til krysskulturelle barn og unge, kreves det at man viser forståelse. Dersom krysskulturelle barn og unge får hjelp til å forene sine verdener og utforske sin allsidighet uten kritikk, vil de kunne lettere tre ut av et dobbeltliv, i tillegg tilfører man dem verdighet ved å respektere deres egne mestringsstrategier (Treider, 2007 sitert i Salole, 2018, s. 275). Krysskulturelle barn og unge kan finne ro når de etablerer en identitet som internasjonal person eller verdensborger. Dette kan stå i tillegg til å være norsk, i stedet for å velge mellom det ene eller det andre. For mange finnes det en frihet i det å kunne høre til flere steder på en gang (Clinton, 2008, sitert i Salole, 2018, s. 276). Rodriguez, Cauce og Wilson (2002, sitert i Salole, 2018, s. 277) hevder at generell kompetanse om den unges kulturelle bakgrunn ikke er nok, da vi også må vite hvordan den unge håndterer og erfarer aspekter i sitt liv. Man må spørre etter den unges nære relasjoner, påvirkende omgivelser og tilhørighet for å forstå barnets situasjon. I tillegg er det essensielt å studere hvor den unge befinner seg vedrørende sitt identitetspuslespill. Det er lettere å vite hvilke områder en kan jobbe med, dersom aktuelle brikker er identifisert (s. 278).

Unge som strever behøver hjelp til å finne forbildet og helten i seg selv. Det kan være en støtte å ha forbilder å se opp til, noen som kan gå ved siden av eller foran og som kan veilede og noen man kan bli inspirert av. Tegneserieskaperen Suleiman Bakhit sier: ‹‹Hvis du ikke tror på helter, så vil du ikke finne dem. Ikke i deg selv engang›› (Salole, 2018, s. 278). Dersom den unge strever med identitet, dilemmaer rundt tilhørighet eller krysspress, kan dette gå utover skolearbeid, konsentrasjon og helse. Med det vil betingelsene for god læring minskes (Brenna, 2004; Wathne, 2007, sitert i Salole 2018, s. 279). Derfor er det viktig for voksenpersoner og fagfolk å tilrettelegge tidlig innsats for barnets utvikling så fort det er tegn på om den unge strever. I klasserommet kan en lærer spørre etter elevenes perspektiver i diskusjoner om klasseregler eller hendelser i politikk, nyhetene og samfunn. Deres ståsted vil på denne måten bli legitimert. En annen måte å introdusere kulturell variasjon på er gjennom mat, som flere skoler og barnehager benytter. Andre høytider enn kristendommen kan på samme måte markeres. Imidlertid argumenterer Salole (s. 281) at det er viktig å ikke påtvinge barn og unge sin krysskulturalitet dersom de ikke er komfortable med det, da de kan føle seg stigmatisert.

Salole (2018) hevder at dersom krysskulturelle barn og unge skal minimere sine utfordringer og maksimere sine ressurser er det viktig å ta høyde for at dem blir sett fra sine egne premisser. Det er viktig at det skapes rom til å sette ord på sine ferdigheter og utfordringer. Veiledning, nysgjerrighet, forståelse og anerkjennelse er også viktig å få fra voksne. Det kan også være viktig med erfaringsutveksling og refleksjon med andre krysskulturelle barn og unge. Det er også viktig for voksenpersoner å ha kunnskap i møte med krysskulturelle barn og unge. Salole (2018, s. 285) kommer her med praktiske tips til hjelpere: den unge må ikke måtte forsvare, ta avstand fra eller være talerør for kulturelle tradisjoner. Voksenpersoner og fagfolk må være varsomme for skammen som kan følge av å være minoritet, og må ikke gjøre barna eksotiske. Ofte er det slik at barn og unge ikke ønsker å skille seg ut, men at de behøver en forståelse for deres krysskulturelle oppvekst.

Voksenpersoner som er støttende kan hjelpe de unge med å sette ord på opplevelser, tanker og aktuelle temaer, som kan være en sentral beskyttende faktor for krysskulturelle barn og unge. Det å styrke ungdommen i å se sine ressurser hjelper dem til å finne kraft og stolthet i seg selv. Det er avgjørende å vise dem hvordan de kan med sine livserfaringer bidra med positive endringer globalt og lokalt, i tillegg vise dem hvordan de ikke er ofre, men helter i sin egen

historie. Salole (2018, s. 286) hevder at det er vår jobb som fagfolk å være støttespillere og veiledere.

Norge har et blitt et kulturelt mangfoldig land med mange ulike etnisiteter (SSB, 2003). Vi må lære oss å leve sammen som beboere i verdens hus. Forvaltning av migrasjon og kultur kan ikke bare handle om utfordringer og problemer. Det må i tillegg handle om muligheter og løsninger. Salole (2018, s. 320) hevder vi verken nasjonalt eller internasjonalt har råd til å tenke at én måte å være på og leve på er den beste eller eneste måten. Likeverdige behandlinger i et samfunn preget av mangfold betyr ikke at alle tilbud og tjenester skal være like, men at det må tas høyde for variasjon. Krysskulturelle barn og unge behøver på lik linje som andre barn å få anerkjennelse av den de innerst inne er for å få utvikle en trygg identitet og en god følelse (s. 320). De må også tolkes og forstås ut fra sin egen sammenheng, og er heller ikke ofre for struktur og kultur, men skapere av sin virkelighet.

Krysskulturelle barn og unges historier viser at identitet er bevegelig, flytende og individuell (Salole 2018, s. 321). Hun peker videre på at man vokser opp *med* eller *i* kulturer, og med begge bein i hver kultur man er en del av. Videre hevder hun at forestillingen om ‹‹ett bein i hver›› eller med ‹‹å vokse opp med kulturer›› må forkastes og at vi vi må begynne å snakke om å stå sterkt med flere kulturer. Saloles poeng er viktig, da en krysskulturell oppvekst handler mer om aktivt å mikse, forhandle og blande frem sine virkeligheter, enn å balansere mellom dem.

Enten barn og unge roper eller hvisker, er det viktig å se dem og høre dem, og da særlig dem som har en krysskulturell oppvekst. De som av ulike grunner føler seg misforstått, tilsidesatt og avvist, opplever seg usynliggjort fra flere hold. Salole (2018) hevder at arbeid med aktivering av ressurser, identitetsforankring, definering og plassering av følelser vil være viktig i møte med de unge. Det er vår oppgave som voksne å tilrettelegge for komplekse identiteter og for trygg identitet hos de unge (s. 324-325). Ekstremistiske organisasjoner tilbyr en opplevelse av mening, fellesskap, unikhet, betydning og tilhørighet. Som storsamfunn, er det på høy tid at vi gjør det samme, med et utgangspunkt som verdsetter mangfold og det de unge har å by på. I tillegg må vi ikke få dem til å føle at de må velge en side eller at de aldri er gode nok. Vi bør i tillegg investere i midler og tiltak som fremhever ressurser og forebygge utfordringer.

I dette kapittelet har jeg presentert hva som legges i betegnelsen en krysskulturell oppvekst. Som nevnt innledningsvis har jeg valg å skrive om kurdere og Kurdistan, og har i tillegg kurdiske informanter i masteroppgaven. Jeg vil i det følgende begrunne hvorfor, og forsøke å gi et bilde av hvem det kurdiske folket er, og hvordan kurderne har blitt undertrykt gjennom historien. I tillegg gis et innblikk i kurdernes kamp om anerkjennelse. Avslutningsvis kombinerer jeg anerkjennelse og krysskulturell oppvekst, og tar utgangspunkt i kurderne.

4. Et nærmere fokus på kurdere og Kurdistan

Navnet Kurdistan har vært brukt siden 1300-tallet og ifølge Hakan Özoglu (1996, sitert i Akman, 2011, s. 69) ble betegnelsen *kurder* først brukt i det sekstende århundre. For å forstå kurdernes kamp om anerkjennelse, er det viktig å ha en forståelse for deres historie. Gjennom en kort gjennomgang av kurdernes historie i statene de bor i, og dernest et innblikk i hvordan denne gruppen har blitt undertrykt gjennom historien i de landene de kommer fra, får man forhåpentligvis et inntrykk av de utfordringer kurderne står overfor. Grunnen til at jeg har valgt å skrive om dette er at det har foregått, og fortsatt foregår i dag, en assimileringspolitikk i de landene de bor i (Izady, 1992, s. 1). Siden første verdenskrig har Kurdistan vært delt mellom fire land og blitt undertrykket i alle (s. 2). I det store bildet er det interessant å trekke inn anerkjennelsesbegrepet, da kurderne aldri har blir anerkjent som et folk.

Landområdet Kurdistan, har tradisjonelt vært bosatt av kurdere og delt mellom landene Iran, Irak, Tyrkia og Syria (Akman, 2002, s. 101). I tillegg bor det kurdere i Armenia, Georgia, Turkmenistan og Aserbajdsjan. I Midtøsten er det trolig 30 millioner kurdere, der halvparten bor i Tyrkia (Akman, 2007, s. 59; 2011, s. 69). Siden det kurdiske folket ikke har kurdisk statsborgerskap, er det vanskelig å spore hvor mange kurdere som faktisk finnes (Izady, 1992, s. 100). I den kurdiske historien har det å bli tvunget i eksil spilt en stor rolle (s. 101). Som en følge av vanskelige levekår i disse landene, som krig og politisk uro, har det foregått kurdiske vandringer mellom disse statene. I tillegg har mange kurdere også flyktet fra disse områdene. De fleste mennesker oppfatter seg selv som tilhørende i en spesifikk nasjon eller et avgrenset territorium. Dette gjør de fleste kurderne også, men på grunnlag av splittelsen blir kurdere definert av mange forskere som statsløse. Det kurdiske folket er et av verdens største statsløse nasjoner (Akman, 2002, s. 103). På tross av dette betrakter de fleste kurdere Kurdistan som sitt opprinnelige hjemland, hvor de ønsker å vende tilbake til når muligheten kommer.

Norsk Organisasjon for Statsløse mennesker (NOSM) definerer statsløse som følger:

> [...] mennesker som er ikke juridisk anerkjente borgere av noen stat (de jure statsløshet). FNs Høykommissæren for Flyktninger (UNHCR) anslår antallet statsløse mennesker i verden i dag til å være cirka 11 millioner. Fordi de ikke har noen statsborgerskap blir statsløse mennesker frarøvet grunnleggende rettigheter som retten til bosetting, retten til eiendom, retten til arbeid og retten til utdanning i mange land.

> Internasjonalt lever ofte statsløse mennesker i et rettsløs vakuum, i akutt nød og uten diplomatisk beskyttelse. Statsløshet har blitt betegnet som"the right to have no rights". (Sitert i Akman, 2011, s. 68).

4.1 Kurdernes undertrykkelse gjennom historien

Gjennom historien har folk blitt assimilert for å passe inn i et land. Kurderne er ikke et unntak i dette fenomenet, men deres tvunget assimilering i de land de kommer fra fortjener en spesiell oppmerksomhet (Izady, 1992, s. 108). Det osmanske riket var styrt av en tyrkisk klan som ikke ville modernisere imperiet sitt. Gjennom fremveksten av nasjonalismen ble imperiet svekket og kurderne ble splittet ved at det fysisk oppstod grenser mellom folket. Etter første verdenskrig delte europeiske stormaktsinteresser Midtøsten, og Kurdistan ble strøket av kartet ved fredsavtalen i Lausanne i 1923. Avtalen besluttet med at Kurdistan skulle deles inn i landene Iran, Irak, Tyrkia og Syria, der det kurdiske folket har siden den gang blitt brutalt undertrykket. Det stadige presset fra de andre kulturene og språkene, skapte forhold som hemmet den kurdiske kulturelle utviklingen. Det kurdiske folket fikk ikke utgi bøker, tidsskrifter eller aviser, og det var heller ikke lov til å opprettholde kulturinstitusjoner (Akman, 1998, s. 2; 2002, s. 101). Dette fikk både språklig og kulturelle konsekvenser. Det kurdiske folket er et av verdens største folk uten nasjonale rettigheter.

16. mars 1998 bombet og gasset Iraks tidligere diktator, Saddam Hussein, byen Halabja i Kurdistan med kjemiske våpen. Dette folkemordet er en del av Anfal-kampanjen for å utrydde det kurdiske folket, der over 180.000 kurdere ble begravet levende (Akman, 2014). I Shangal-fjellene har den islamske terrorgruppen Islamske Stat (IS) angrepet den kurdiske religiøse minoriteten ezidiene siden 2014. Både Halabja og Shanggal-fjellene hører til Sør-Kurdistan, som i dag kalles Nord-Irak. Man dette kan man si at historien gjentar seg. Akman (2014) peker på at IS-angrepene minner ham om folkemordet i Halabja. Den kristne minoriteten i byen Mosul er på den samme måten som ezidiene blitt tvunget til å konvertere til islam for ikke å bli drept.

> ‹‹Det som skjedde den gangen på slutten av 1980-tallet, ble en fundamental vekkelse for min selvforståelse i forhold til min kurdiske identitet. Folkemordet skapte et dypt sår som det ikke er mulig å bli kvitt. Slike hendelser rammer dypt, og jeg vet at mange kurdere føler det samme. Minnene om grusomhetene i Halabja og under Anfal vil bli overført fra generasjon til generasjon i det kurdiske samfunnet›› (Akman, 2014).

Kurderne har hatt en pågående kamp i over 100 år for et selvstendig Kurdistan. Det ble gjennomført en folkeavstemning om kurdisk uavhengighet blant kurdere i Irak i 2017, noe myndighetene i Irak og spesielt Tyrkia var svært kritiske til (FN, 2017). I dag nyter kurderne i Nord-Irak stor grad av selvstyre, men har i de siste årene stått ovenfor en ny fiende, som nevnt, terrororganisasjonen IS. Selv om det kurdiske folket har ulike trosretninger, skaper gruppeidentiteten samhold mot fiender, og de er blant de fremste motstanderne av IS. I 2015 ble Tyrkia deltakere i koalisjonen mot IS. Likevel hadde Tyrkia en skjult agenda med sin støtte, dette kom til uttrykk ved at de tyrkiske bombetoktene ble rettet mot kurdiske mål. Myndighetene legitimerer bombingen ved å likestille kurderne med IS og omtaler bombingen som en kamp mot terrorisme. Men i tillegg handler det om å svekke kurdernes kamp om selvstyre (FN, 2017).

4.2 Kurdernes kamp om anerkjennelse

Siden første verdenskrig har mange kurdere vært involvert i kamper om selvstendighet, og har vært og fortsatt er offer for ulike former for undertrykkelse (FN, 2017; Akman 2007; 2011). De fire statlige myndighetene som kontrollerer de kurdiske områdene ønsker ikke et selvstendig Kurdistan. Konflikten mellom de fire statlige myndighetene og den kurdiske befolkningen handler om sikkerhet og rettferdighet, territorium, og kurdernes rettigheter og identitet. Som følge av den sosiale, kulturelle og politiske undertrykkelsen har et stort antall av kurdere blitt tvunget i eksil. Dette har hardest gått utover kurdiske intellektuelle og politiske aktivister (Akman, 2007, s. 59). I 1924 ble både kurdiske skoler og publisering av kurdisk tidsskrift forbudt. I perioden mellom 1938-1961 ble den kurdiske identiteten forbudt. Ordene ‹‹kurder›› og ‹‹Kurdistan›› forsvant fra ordbøker og kurderne ble omtalt som ‹‹fjelltyrkere›› (Kreyenbroek, 1990, s. 57). Da det var straffbart å snakke på kurdisk, var det lettere for kurdere å definere seg som tyrkere enn kurdere (s. 65). I mange tilfeller er forholdet mellom språk og identitet noe som går sammen. Etter første verdenskrig har situasjonen for kurderne endret seg, da landene de bor i har hatt en politikk for å assimilere kurdere, og siden den gang har forholdet mellom språk og identitet for kurderne vært komplisert (s. 52).

Tyrkerne iverksatte en tyrkifiseringspolitikk på slutten av 1920-tallet (FN, 2017). Folk med en annen kultur og språk skulle omformes til det tyrkiske og fratas den kurdiske identiteten. I Tyrkia har kurdernes kamp for et selvstendig Kurdistan møtt hard undertrykking i årene som

fulgte. Et eksempel er at det kurdiske språket og kulturen ble forbudt. I markering av kurdisk identitet har farger stor betydning. Rødt, gult og grønt er noe alle kurdere identifiserer seg med da det er fargene på flagget til Kurdistan. Akman (2007, s. 63) forteller om en episode i Tyrkia der myndighetene forandret trafikklysene til rødt, gult og blått slik at kurderne ikke skulle trekke assosiasjoner til det kurdiske flagget som har fargene rødt, gult og grønt kulturen.
I følge NOSM finnes det mange mennesker som betegnes som statsløse. Flere folkegrupper, blant annet kurderne, anerkjennes kun dersom de gir avkall på sin egen identitet, ikke krever rettigheter som et folk og avstår fra å kalle seg et folk. Flere kurdere har verken pass, identifikasjonsdokumenter eller borgerrettigheter. Kurderne er i sine hjemland fratatt rettigheter som folk og har ikke mulighet til å fremme sin kultur i den staten de lever i (Akman, 2011, s. 69).

Mangelen på et lovfestet geografisk rom som er internasjonalt anerkjent, og splittelsen av det kurdiske folket, gjør at dialogen rundt kulturminne og kulturarv mangler kontinuitet. Ivaretaking og organisering av kulturarv blir mer komplisert i slike tilfeller (Akman, 2011, s. 69). Av denne grunn er det vanskelig for kurderne å organisere og samle den faglige kompetansen i diaspora og i hjemlandet. I Iran, Syria og Tyrkia vil ikke myndighetene tillate kurdiske intellektuelle eller kulturvitere å etablere organisasjoner, på grunn av den sterke identitetsskapende funksjon som knyttes til disse. Det er et stort antall av kurdere som er fengslet på grunn av ‹‹politiske›› årsaker, som kan for eksempel være at de har publisert en bok på kurdisk (s. 70). I Irak bor kurderne i den nordlige delen, denne regionen er nå kalt Kurdistan. Situasjonen for kurderne har gradvis blitt bedre etter 2003 i denne delen. Etter den brutale undertrykkelsen under Saddam Hussein og Baath regimet, etablerer kurderne egne institusjoner. Et gripende innblikk i kurdernes tilknytning til egen jord og frihet gir poeten Sherko Bekas (2003, s. 10):

> *Jeg la øret til jordas hjerte, det fortalte om kjærligheten mellom jorda og regnet.*
> *Jeg la øret til vannets hjerte, det fortalte om kjærligheten mellom vannet og kildene.*
> *Jeg la øret til treets hjerte, det fortalte om kjærligheten mellom treet og bladene.*
> *Da jeg la øret til kjærlighetens hjerte, fortalte det om frihet.*

Bekas sin poesi ble oppfattet som en trussel for Saddam Husseins styre i Irak noe som resulterte i flukt. I det følgende vil jeg begrunne hvorfor det er viktig med anerkjennelse for det kurdiske folket.

4.3 Oppsummerende tanker som kombinerer anerkjennelse, krysskulturalitet og kurdere.

Mennesker er avhengige av å få en bekreftelse av frihet og for deres individualitet, kort sagt en anerkjennelse på egen eksistens. Honneth mener at dette dreier seg om en prosess som bygges på kjærlighet, rettferd og solidaritet. Som vi har sett i kapittel 2, er den første formen for anerkjennelse knyttet til familien, kjærlighetsforhold og vennskap, og at den danner forutsetningen for å kunne tre inn i intersubjektive forhold. Den andre formen for anerkjennelse handler om moralsk respekt for alle i fellesskapet, og basis for denne formen er prinsippet om universelt likeverd. Den siste formen for anerkjennelse går ut på at vi blir verdsatt fra egne unike bidrag der alle samfunnsmedlemmer kan tjene fellesskapets beste i solidarisk ånd. På bakgrunn av det vi vet om kurdernes historie, er opplevelsen av anerkjennelse viktig for kurdere i Norge, og dermed også for kurdiske barn og unge som vokser opp i krysskulturelle omgivelser.

Ved hjelp av Saloles perspektiver i kapittel 3, har vi sett at det er viktig å fremme det positive hos krysskulturelle barn og unge, men at mange faktorer kan påvirke negativt denne prosessen. Graden av anerkjennelse og tilhørighetsfølelsen henger tett sammen ved å bruke hele seg (Salole, 2018, s. 184). Voksne har en avgjørende rolle når det gjelder anerkjennelsen av krysskulturell bakgrunn, fordi det er snakk om å bygge tilhørighet og trygg identitet. Dette handler om anerkjennelse og det er også vår kamp. En gjennomgående opplevelse i en krysskulturell oppvekst er å ha et utseende som ikke passer til det folk flest forbinder med å tilhøre majoritetskulturen. Mange krysskulturelle barn og unge kan oppleve en dobbelthet, de oppfører seg, føler seg og snakker som lokalbefolkningen, men godtas likevel ikke som ‹‹lokale››, fordi de med utseende, blant annet, skiller seg ut. Dette er, som tidligere nevnt under punkt 3.3, på side 33, et privilegium som etnisk norske har.

Som nevnt under punkt 4.2, på side 47, blir det kurdiske folket undertrykt i sine hjemland (Akman, 2007; 2011; FN, 2017). Man kan på flere måter si at kurderne fører en kamp om anerkjennelse. Siden første verdenskrig har flere kurdere vært i brutale kamper om selvstendighet. Konflikten mellom kurderne og de fire statlige myndighetene handler om kurdernes rettigheter. De har verken fått lov til å snakke kurdisk i offentligheten og kulturen deres har vært forbudt. Da tyrkerne iverksatte tyrkifiseringspolitikken på slutten av 1920-tallet og nektet det kurdiske folket å bevare sin kurdiske identitet, ble kurderne kalt for

‹‹fjelltyrkere››. Dette innebærer en fornektelse av den kurdiske identiteten (Aydilek, 2016, s. 14). Akman (2007, s. 66-68) hevder at det å opprettholde sin egen identitet ved siden av å lære å kjenne det nye vertslandets identitet, er et viktig ledd i en integreringsprosess. Men med undertrykking i hjemlandet, i tillegg til erfaringer knyttet til diskriminering og rasisme i det nye vertssamfunnet, kan dette være utløsende faktorer som fører til at man ikke får utviklet autonomi. I lys av Honneths teori, som nevnt under punkt 2.1.4, på side 23, må et menneske anerkjennes med kjærlighet, rettslig anerkjennelse og sosial verdsetting for å kunne utvikle positivt selvforhold.

I et samfunn preget av mangfold vil jeg argumentere for behovet for en utvidet forståelse av anerkjennelse, slik Honneth argumenterer for. I et samfunn i rask endring, må danningsarbeidet ta sikte på at alle borgerne blir bevisste, reflekterte og selvstendige mennesker. Dette står i sterk kontrast til kurdernes historie, om deres kamp for å overleve og om å bli anerkjent som borgere, i de ulike land de bor og i et fremtidig forhåpentligvis selvstendig, Kurdistan. Hvordan vil folkets historie påvirke unge voksne mennesker med kurdisk bakgrunn som lever i Norge? Hvordan vil deres forståelse av anerkjennelse bli preget av egen etnisk bakgrunn og av nåtidens liv i Norge? Slike spørsmål vil i et følgende stå sentrale i denne oppgaven.

5. Oppgavens metodiske valg

Forskning omkring unge kurderes opplevelse av anerkjennelse i det norske samfunnet er forholdvis et lite kjent felt i Norge. Dette er et tema jeg mener burde fått mer oppmerksomhet, da det kurdiske folket i flere generasjoner har vært undertrykt (Akman, 2007, s. 59). Dette fremmer et viktig behov for anerkjennelse av den enkelte kurder i Norge. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i fem kurdiske, unge voksne som har vokst opp med en krysskulturell bakgrunn, og om dem opplever anerkjennelse i det norske samfunnet. Siktemålet med denne undersøkelsen er å finne ut om disse kurdiske flyktningene har opplevd å måtte velge en nasjonalitet for å passe inn i samfunnet. I tillegg ønsker jeg å sette lys på om deres kulturelle bakgrunn har blitt verdsatt på lik linje som majoritetselevene da de gikk på skolen. Mitt ønske med denne oppgaven er å bidra til å øke kunnskap på dette feltet, slik at pedagoger kan hjelpe barn og unge med en krysskulturell bakgrunn til å oppleve anerkjennelse og tilhørighet. Det er nødvendig med anerkjennelse for et positivt selvforhold og for utviklingen av subjektets autonomi. I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for valg av metodisk tilnærming og deretter redegjøre for hva en hermeneutisk tilnærming innebærer. Videre vil jeg beskrive det kvalitative forskningsintervjuet. Senere gjør jeg rede for innhenting av informanter, i tillegg til arbeidet med transkriberingen. Jeg vil gå inn på min rolle som forsker og peke på hva en forskningsetikk innebærer. Deretter reflekterer jeg over nærhet og distanse problematikken, da jeg har samme bakgrunn som informantene; kurdisk flyktning vokst opp i Norge. Jeg avslutter dette kapittelet med å belyse ‹‹reliabilitet›› og ‹‹validitet›› knyttet til datainnsamling og analyse. Hvordan jeg kom frem til funnene blir beskrevet i punkt 6, på side 65.

5.1 En kvalitativ metodisk tilnærming

Det kan være problematisk å skulle velge hvilke metoder som vil være hensiktsmessig å benytte seg av til et prosjekt. I det følgende blir det gjort rede for hvilke valg som har vært gjort i løpet av denne undersøkelsen. Dette prosjektet tar sikte på å analysere hvordan fem unge kurdiske voksne opplever anerkjennelse i det norske samfunnet. Med dette ble en kvalitativ tilnærming et naturlig valg for dette prosjektet. Denne metoden inntar et detalj- og dybdefokus. Denzin og Lincoln (2011, s. 3) definerer kvalitativ metode 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.

Tove Thagaard (2013, s. 11) fremhever at kvalitative metoder tradisjonelt sett har blitt forbundet med forskning som innebærer en nær kontakt mellom de som studeres og forsker, som for eksempel ved deltakende intervju og observasjon. En viktig målsetting med kvalitativ forskning er å få en forståelse av sosiale fenomener. Derfor har fortolkning stor betydning i kvalitative tilnærminger. Dette prosjektet har et hermeneutisk perspektiv som innebærer at forskeren plasserer seg innenfor en fortolkningsprosess (s. 41). Hermeneutikk er læren om fortolkning og søker å nå frem gyldige meninger fra tekst (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 73, 355; Leseth og Tellemann, 2018, s. 115). Dette vil jeg gå nærmere inn på under punkt 5.1.1 ‹‹Hermeneutisk tilnærming››, på neste side. I studier som er preget av en nær kontakt mellom de personer som blir studert og forskeren, gir kvalitative tilnærminger grunnlag for en økt forståelse av deres sosiale fenomener på bakgrunn av data om situasjoner og personer (Thagaard, 2013, s. 11). Formålet med slike intervjuer er å forstå sider ved informantenes dagligliv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 43). Intervjuet involverer en bestemt metode og spørreteknikk, selv om strukturen er lik den dagligdagse samtalen.

En metode skal hjelpe å svare på problemstillingen. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming, da formålet med min undersøkelse er å finne frem informantenes individuelle opplevelser av sin hverdag som unge kurdere i Norge. I tillegg har prioritering av kvalitativ metode sammenheng med typer problemstillinger vi fokuserer på, og hvilke temaer vi studerer (Thagaard, 2013, s. 12). Den kvalitative tilnærmingen egner seg godt til å studere sensitive og personlige emner, som kan omfatte private forhold i personers liv, mens kvantitative metoder vektlegger antall og utbredelse; dermed søker kvalitative metoder å gå i dyden og vektlegger betydningen (s. 17). Kvantitative og kvalitative metoder er basert på ulik forskningslogikk, innenfor kvantitativ metode jobber forskeren med datatall, mens forskeren i den kvalitative metoden jobber med tekster og til dels med visuelle data. (s. 18). Den kvalitative tilnærmingen er dermed basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom de personer som studeres og forskeren

(s. 19). Kvalitative metoder egner seg godt til studier av tema det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles krav til fleksibilitet og åpenhet (s. 12). Et godt eksempel på dette kan være studier av kulturelle fenomener, eller som i denne sammenheng – unge med krysskulturell bakgrunn.

5.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Som tidligere nevnt, kjennetegnes det kvalitative forskningsintervjuet ved at en forsker ønsker å gå i dybden av det hun eller han vil studere for å forstå menneskelige oppfatninger, samt hvordan vi skaper mening i verden (Leseth og Tellemann, 2018, s. 12). I kvalitativ forskning er dermed det å oppnå en forståelse av sosiale fenomener en viktig målsetting (Thagaard, 2013, s. 11). Dette fører til at fortolkning har en sentral plass innenfor kvalitative metoder, og en kvalitativ tilnærming kan knyttes til hermeneutikk, som er en fortolkende teori (s. 14). Jeg vil i denne oppgaven benytte en hermeneutisk tilnærming til analysen, da dette prosjektet er et pedagogisk prosjekt som søker å få en utvidet forståelse for det som undersøkes. Hensikten er altså å oppnå en allmenn forståelse av tekstens betydning; man ønsker å forstå helheten ut fra delene, og delene ut fra helheten. Dette er kjernen i den *hermeneutiske sirkel*, som går ut på at leseren vil forstå helheten på nytt hver gang delene endrer mening, samtidig som delene vil få en ny mening når helheten endres (Leseth og Tellemann, 2018, s. 115). Denne sirkulariteten betraktes som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 74).

Hermeneutikk blir definert som følger av Denzin og Lincoln (2011) «An approach to the analysis of texts that stresses how prior understandings and prejudices shape the interpretive process» (s. 16). Hermeneutisk perspektiv kan fra et samfunnsvitenskapelig ståsted knyttes å til å lese kultur som tekst. Tolkning av intervjutekster kan sees på som en samtale mellom tekst og forsker, der forskeren studerer tekstens mening (Thagaard, 2013, s. 41). Denne tilnærmingen legger med andre ord vekt på meningsinnholdet. Fortolkninger av innhold i intervjutekster omfatter en dyp fortolkning av teksten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 234). I århundrer har hermeneutisk tradisjon forsøkt å forstå fortolkninger av tekster, som blant annet Bibelen, juridiske og litterære tekster. Hermeneutikk blir også kalt for forståelseslære, og er en metode som søker å beskrive hvordan det er mulig å forstå meningsuttrykk (Leseth og Tellemann, 2018, s. 115).

Det å fortolke betyr for en forsker å tolke meningen med noe, slik at saken blir aktuell og nærværende. Hermeneutikken har hatt en betydning under arbeidet med masteroppgaven. I arbeidet med teorigrunnlaget fikk jeg en bredere forståelse for anerkjennelse og krysskulturalitet. I tiden med bearbeiding og analyse av det innsamlede datamaterialet, fikk jeg en enda dypere forståelse for den kurdiske situasjonen med intervjuene med informantene, og en bredere forståelse for hvordan anerkjennelse kan sees på ulike måter, og for hvordan en krysskulturell oppvekst kan oppleves. Mine funn blir fortolket av meg som forsker på et bredt teorigrunnlag. I tillegg til teorigrunnlaget og problemstillingen, blir det innsamlede datamaterialet tolket på bakgrunn av informantenes kurdiske bakgrunn. Hermeneutikken som ligger til grunn, kan i tillegg også forstås inn mot nærhet- og distanse problematikken, noe som jeg vil gå nærmere inn på under punkt 5.4.1, på side 60.

5.2 Hovedkjennetegn ved det kvalitative forskningsintervju

Kvale og Brinkmann innleder i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2015) at ‹‹Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?›› (s. 18). I denne undersøkelsen intervjuer jeg fem unge personer som vokser opp med en krysskulturell bakgrunn. Gjennom kvalitative forskningsintervju ville jeg få en inngang til informantenes refleksjoner. Videre fremhever Kvale og Brinkmann at det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra informantenes side; målet er å få frem informantenes erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (s. 20). For å få tak i det enkelte subjektets opplevelse av anerkjennelse, som kan være et personlig tema, valgte jeg å foreta individuelle dybdeintervju. Jeg ønsket å bruke delvis strukturert dybdeintervju, fordi det kan gi en romslig tidsramme med mulighet for tilpasning under selve intervjuet. Samtidig hadde jeg struktur og plan, noe som bidro til at jeg kunne få data som var egnet og gode nok til å drøfte problemstillingen. Intervjuer gir med andre ord et godt grunnlag for å få innsikt i personers tanker, følelser og erfaringer. De erfaringer og begivenheter som intervjupersonen meddeler, gjenspeiler hendelser i deres liv og preges av den forståelsen hun eller han har av sine opplevelser (Thagaard, 2013, s. 95), noe som er relevant for dette prosjektet.

Målet med semistrukturerte livsverdensintervju er å innhente beskrivelser om informantens livsverden for å kunne tolke betydningen av den (Kvale og Brinkmann 2015, s. 22). Målet med samtalen var å få informantenes fortellinger om hvordan de opplever å være anerkjent i ulike

kontekster, deres erfaringer rundt anerkjennelse, og slik sette komme nærmere mulige svar på forskningsspørsmålet.

5.3 Datainnsamling – tilgang til og presentasjon av informantene

I det følgende vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gikk frem for å velge ut og tilnærme meg informantene i prosjektet. Videre redegjør jeg for arbeidet med transkribering. Deretter reflekterer over forskningsetiske prinsipper knyttet til prosjektgjennomføring. Avslutningsvis redegjør jeg for metodiske refleksjoner knyttet til nærhet og distanseproblematikken.

5.3.1 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuer

For forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved forskningsinstitusjoner, høgskoler og universiteter, meldes prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD vurderer prosjekter i forhold til forskningsetiske regler og en må aktivt melde prosjektet på et skjema som er laget for dette formål. Herværende prosjekt ble meldt til NSD 6. desember 2017. Tillatelse til gjennomføring ble mottatt 12. januar 2018 (vedlegg nr. 3).

Deretter startet jeg prosessen med å velge ut og kontakte informanter. Først vurderte jeg å sende en forespørsel til videregående skoler i Bergen der det var kurdiske elever. Ettersom dette ble vanskelig, ikke minst fordi jeg da beveget meg inn i et vanskeligere farvann hva personvern angår, valgte jeg omformulere problemstillingen til å heller omfatte unge kurdiske voksne i aldersgruppen 20-25 år. Felles for informantene som til slutt samtykket i å delta i undersøkelsen, er at de har en krysskulturell oppvekst med kurdisk bakgrunn. De to første informantene ble kontaktet via en kontaktperson, som hadde kontakt med en kurdisk studentunion ved Universitetet i Bergen. Deretter fikk jeg telefonnummeret til en annen informant gjennom den første informanten, for å så igjen få en ny kontakt gjennom denne informanten. I kvalitativ forskningslitteratur kalles dette *snøballmetoden:*

> Informanter rekrutteres ved at forskeren er blitt fortalt at dette er personer som sitter på mye relevant informasjon. Disse kan kanskje fortelle om andre som forskeren bør kontakte, og så ‹‹begynner snøballen å rulle››, det vil si at forskeren kommer i kontakt med nye informanter via de ‹‹gamle›› (Leseth og Tellmann, 2018, s. 45).

I denne oppgaven benytter jeg fiktive og anonymiserte navn. Datamaterialet mitt baserer seg på fem informanters opplevelse av anerkjennelse; jeg kaller dem Helin, Selma, Sherko, Diako

og Arman. Etter at jeg hadde kontaktet informantene via tekstmelding, sendte jeg hver av dem et informasjonsskriv der jeg redegjorde for prosjektet, og avtalte tid og sted for intervjuet via e-post. Intervjuene foregikk uforstyrret i et grupperom på NLA Høgskolen. Før intervjuet startet, gikk vi gjennom informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt, slik at informanten kunne stille spørsmål. Under selve intervjuet fikk informantene intervjuspørsmål på ark, slik at dem ikke skulle glemme spørsmålene jeg stilte underveis.

Som forsker er poenget å få best mulig informasjon fra informanten, og for å få informasjon om temaene jeg ville belyse, utarbeidet jeg en intervjuguide. I guiden samlet jeg spørsmål som var knyttet til problemstillingen. Forskningsspørsmålet og teorigrunnlaget redegjort for i kapittel 2-4, dannet grunnlaget for spørsmålene i intervjuguiden. ‹‹Intervjuet er en samtale som utvikler seg mellom to mennesker ansikt til ansikt›› (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 204), det ble delt inn i tre hovedtema: hva det vil si for informantene å være kurder i Norge, om informantene har opplevd og opplever anerkjennelse og hva en krysskulturell oppvekst innebærer for dem. Hvert tema besto av flere underspørsmål slik at informantene hadde mulighet til å utdype temaene. ‹‹Temasentrert tilnærming kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor vi retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Analyser av materialet som er basert på temasentrerte tilnærminger, innebærer at vi studerer informasjon om hvert tema for alle deltakerne›› (Thagaard, 2013, s. 181). Et av hovedpoengene i temasentrert tilnærming er å gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenligningen av de data jeg fikk, ga en dypere og bedre forståelse for hvert enkelt tema.

Intervjuene foregikk til tidsperioden 30.01.-12.03.2018. Da jeg startet intervjuet var jeg ivrig med å fortelle om bakgrunnen for prosjektet og formålet med intervjuene. I tillegg forklarte jeg hva intervjuet skulle brukes til, og redegjorde for taushetsplikten. Informantene ble informert om lydopptak og lagring av data, anonymisering og at jeg skulle slette all data ved prosjektets slutt. Før intervjustart spurte jeg om noe var usikkert og om det var noen spørsmål de ville stille før vi begynte.

Hovedsakelig fulgte jeg intervjuguiden, men siden jeg bygget opp en semistrukturert guide, tilpasset jeg spørsmålene og la inn oppfølgingsspørsmål underveis. Det oppstod for eksempel situasjoner der informantene fortalte noe jeg skulle spørre om senere. Jeg la vekt på å være oppmuntrende og lyttende til informantene, særlig i tilfeller der jeg forsto det var mer de ønsket å fortelle. Samtidig unngikk jeg å presse dem til å dele noe de ikke var komfortable med. Under

hele intervjuet var jeg bevisst på ikke å skynde meg videre, eller være redd for pauser med stillhet. Ved flere anledninger la jeg merke til at informantene kom med mer utfyllende svar hvis jeg ventet i noen sekunder før jeg gikk videre til neste spørsmål. Intervjuene varte mellom 1 til 2 timer.

5.3.2 En kort presentasjon av informantene

De fem informantene er unge voksne som har vokst opp i Norge med kurdisk bakgrunn. To kvinner og tre menn i aldersgruppen 20-25 år. De har vokst opp på forskjellige steder i Norge, noen i bymiljø, andre i bygdesamfunn. Jeg har gjort et utvalg basert på det Creswell (2012, s. 206) referer til som ‹‹purposeful sampling››: ‹‹The research term used for qualitative sampling is *purposeful sampling*. In purposeful sampling, researchers intentionally select individuals and sites to learn or understand the central phenomenon››. Utvalget av informantene var strategisk valgt, da jeg ville finne ut om hvor de var oppvokst hadde noe å si for deres opplevelse av anerkjennelse. Alle mine informanter kom til Norge som flyktninger og har gått på norsk skole siden barneskolen.

Oversikt over informantene:

INFORMANTER	ALDER	KJØNN	STED	KOM TIL NORGE
Informant 1 (Helin)	20	Kvinne	By	1998
Informant 2 (Selma)	20	Kvinne	Bygd	2001
Informant 3 (Sherko)	24	Mann	Bygd	2001
Informant 4 (Diako)	21	Mann	By	2001
Informant 4 (Arman)	25	Mann	By	2004

5.3.3 Arbeidet med transkribering

Når innsamlingen av datamaterialet medfører en direkte kontakt mellom forsker og informant, er relasjonene som forskeren etablerer avgjørende for kvaliteten på dataene (Thagaard, 2013 s. 14). Å skape en fortrolig og tillitsfull atmosfære, som kan bidra til at personen som blir intervjuet åpner seg om de temaene som forskeren ønsker kunnskap om, er et overordnet mål for intervjusituasjonen (s. 109). Dette innebærer også at forskeren på sin side kommer med utdypende kommentarer til det informanten sier. Etter den direkte interaksjonen i intervjusituasjonen, er imidlertid den neste fase å arbeide med det skriftlige resultatet av intervjuet. Samtalen mellom to mennesker ansikt-til-ansikt som fysisk er til stede, blir i transkripsjonen fiksert og abstrahert i skriftlig form. Å transkribere betyr å transformere, altså skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Like etter at intervjuene var gjennomført, transkriberte jeg det innsamlede datamaterialet samme dag, for ikke å miste viktig informasjon. Denne prosessen var tidskrevende og lærerik. Transkripsjonsdokumentet på totalt 40 sider, har mellomrom mellom informant og intervjuer, slik at det er enkelt å se hvem som sier hva. Dette har vært til god hjelp i analyse- og kodingsprosessen.

For at tonefall, pauser, ordbruk og lignende skulle bli registrert, benyttet jeg lydopptak da jeg skulle transkribere intervjuene. Da kunne jeg samtidig konsentrere meg om intervjuets dynamikk og emne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Intervjusamtalene blir strukturert når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, da er det også bedre egnet for analyse. Datamaterialet struktureres i tekstform, og dermed blir det lettere å få oversikt (s. 206). Lydopptakene ble overført direkte til egen datamaskin som kun jeg hadde tilgang til.

5.4 Forskningsetiske refleksjoner knyttet til prosjektgjennomføring

Kvale og Brinkmann (2015, s. 35) fremhever at et forskningsintervju er full av etiske problemstillinger. Den informasjonen en får gjennom et forskningsintervju, avhenger av relasjonen mellom forskeren og informanten, og som forsker var jeg bevisst på å skape et trygt rom der informantene kunne snakke fritt. Under dette prosjektet har det vært en rekke dilemmaer jeg har støtt på underveis. Et av dilemmaene handler om mitt møte med de fem intervjupersonene, og et annet om hvordan jeg skulle behandle datamaterialet som de ga meg i form av deres fortellinger. Jeg la fort merke til at relasjonen mellom meg som forsker og

informantene var viktig. Intervjupersonene er alltid i en sårbar situasjon og vet mindre enn forskeren om hvordan intervjuet skal foregå. Dette var noe jeg var opptatt av, selv om jeg selv ikke hadde kontroll over hvordan det ble. I tillegg er det sensitivt for deltakerne, da det tas opp personlige temaer om deres oppvekst i intervjusamtalen. Dermed er det viktig for meg som forsker å reflektere over mitt etiske ansvar, slik at informantene blir tatt på alvor der og da og videre i prosjektet. Under intervjuene lot jeg informantene få snakke så lenge de ville og gi dem god tid til å reflektere og ta pauser. Jeg prøvde å skape en hyggelig atmosfære, og viste min takknemlighet for at informantene ville delta ved å tilby kjeks, kaffe og te. Før intervjuene åpnet jeg for dialog og småprat for at vi kunne bli ‹‹kjent››, slik at informantene var komfortable med meg før selve intervjuet startet.

Det er min rolle som forsker å være ydmyk og lyttende. I dette prosjektet kunne intervjupersonene være sårbare siden de skulle dele noe som var personlig og kanskje vanskelig for enkelte. Kravet om konfidensialitet er også et grunnprinsipp for forskningspraksis. Det innebærer å anonymisere informantene når data av intervjuundersøkelsen presenteres (Thagaard, 2013, s. 28), og i drøftingen. En må unngå at informanter blir ukomfortable ved å lese oppgaven og må passe på hvordan deres synspunkter blir gjengitt. Det ordrette muntlige språket kan for eksempel fremstå som forvirret og noen ganger usammenhengende, og som antydning på svakt intellektuelt nivå (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 213). Informantene kan seg fornærmet ved å bli fremstilt på en uheldig måte.

Utgangspunktet for et forskningsprosjekt er også prinsippet om at forskeren må ha informantenes informerte samtykke (Thagaard, 2013, s. 26). Det er i tillegg viktig å reflektere over hva informert samtykke innebærer for informantene. Vi vet ikke på forhånd hvilke resultater dataen vil gi, og kan derfor ikke informere hvordan datamaterialet kommer til å tolkes (s. 27). Men informert samtykke og frivillighet er svært viktig, og hver enkel informant skrev under på erklæringen om frivillig informert samtykke. Dette innebærer at deltakerne på forhånd ble informert om at intervjuet var frivillig og at de når som helst under intervjuet kunne trekke seg. Jeg formidlet også at det var valgfritt å svare på alle spørsmålene.

Som sagt forsøkte jeg å sette meg inn i informantenes livsverden. I en slik situasjon der informantene har samme bakgrunn som meg; flyktning fra Kurdistan, var det vanskelig å holde seg helt nøytral. Under alle intervjuene var jeg bevisst på at mine verdier og holdninger ikke skulle være styrende på noen som helst måte, da min egen bakgrunn kunne påvirke utsagn de

ga under intervjuet. Mitt menneskesyn vil også kunne påvirke hvilke spørsmål jeg stiller i intervjuet og hvordan jeg hører og fortolker det informantene forteller. Studier i pedagogikk og interkulturell pedagogikk har hatt innvirkning på mitt grunnsyn i allmennpedagogiske spørsmål.

5.4.1 Metodiske refleksjoner knyttet til nærhet og distanseproblematikken

Ville nærhet og distanseproblematikken vært annerledes dersom jeg var etnisk norsk? Thagaard (2013, s. 86) fremhever fordeler og ulemper ved å forske i sin egen kultur. Det kan være lettere å oppnå en forståelse av deltakernes situasjon, dersom forskeren studerer sin egen kultur. Dette er fordi forskeren deler mange av de samme erfaringene som informantene. Hvis forskeren kjenner lite til gruppen som skal studeres, kan forskeren lettere stille spørsmål ved forhold som er selvfølgelige for informantene. En ulempe ved ikke å forske i sin egen kultur, kan være at informantene er nervøse for å åpne seg og dele sine livshistorier for forskeren (s. 85). Så fort intervjuene startet ble jeg bevisst på at min kulturelle bakgrunn som var lik deres, kunne være en fordel. Jeg fikk inntrykk av at informantene ikke var redde for å si noe feil eller å åpne seg for mye, da vi delte flere av de samme erfaringene; kurdisk flyktning, vokst opp i Norge. Jeg tror ikke det innsamlede datamaterialet hadde vært like fyldig dersom jeg ikke hadde hatt kurdisk bakgrunn. I tillegg syntes det lettere for informantene å dele sine livserfaringer, i og med at jeg ga inntrykk av at alt de fortalte var verdifullt for meg. Jeg engasjerte meg i historiene deres ved å være lyttende, stille tilleggsspørsmål, og ved å la dem snakke uten avbrytelser.

Jeg var bevisst på min rolle som forsker, og fokuserte på å være så nøytral som mulig under intervjuene. Med det mener jeg å ikke stille ledende spørsmål, i tillegg til å ikke gi uttrykk av at det informantene delte med meg var noe jeg tenkte var positivt eller negativt. I noen situasjoner opplevde jeg at informantenes erfaringer virkelig gikk inn på meg, berørte meg, som blant annet opplevelsen av å høre til og samtidig ikke. Det var også vanskelig for meg å distansere meg da informantene ga uttrykk om smertefulle opplevelser som hadde preget deres liv. Dette kan være fordi jeg ofte kunne kjenne meg igjen i informantenes svar og historier, som for eksempel at det kan være vanskelig å bli fullt ut akseptert i det norske samfunnet. I slike situasjoner var jeg bevisst på ikke å kommentere med personlige meninger, da jeg ikke ville at de senere spørsmålene skulle være ledene.

Jeg har reflektert over at det er en spesiell kontekst som gjør at nærhet og distanseproblematikken kan påvirke det innsamlede datamaterialet. Det er ikke kun et spørsmål om å få informantene til å bli trygge fordi vi har samme bakgrunn, vi gjenfinner også i samtalen et fellesskap – vi deler samme etniske bakgrunn og der vi ønsker oss et selvstendig Kurdistan. I noen tilfeller ble det klart for meg at det var positivt å ha samme bakgrunn – også språklig. Informantene kunne da komme med ord og uttrykk på kurdisk, som for eksempel *halparke*, som betyr folkedans. Det å være norsk og møte nordmenn i utlandet, kan være en spesiell opplevelse fordi vedkommende kan føle at identiteten forsterkes. Jeg synes det var noe helt spesielt å intervjue de kurdiske informantene i en tid der det kurdiske folket søker anerkjennelse. Jeg opplevde at min identitet ble forsterket. Hermeneutikken handler også om dette, hvordan det større knytter seg til det mindre. Nærhet og distanse er altså en måte å tenke hermeneutisk på, fra min og deres posisjon. I min undersøkelse var det behov for en hermeneutisk tenkning. Jeg fikk bredere forståelse for informantenes livsverden med dette og teorigrunnlaget på skulderen.

Som flyktning har man ulike utgangspunkt. Det å være flyktning med kurdisk bakgrunn er annerledes, fordi kurdere ikke har et land som er anerkjent som en nasjon. Jeg følte meg på mange måter at informanten og jeg hadde et tett bånd, i tillegg var vi jevnaldrende og studenter. Vi hadde altså mer til felles enn bare den kurdiske bakgrunnen. Jeg tror ikke det båndet vi hadde vært like sterkt dersom jeg ikke var kurdisk. På tross av dette opplevde jeg ikke at intervjuet ble for nært på grunn av dette, men det ble heller ikke for distansert.

Det å ha samme etniske bakgrunn kan både være en fordel og en ulempe. Et kritisk punkt på å dele samme bakgrunn kan for eksempel være at vi ikke tar opp negative ting og ha en tendens å se en sak fra én side, altså den positive siden. Heldigvis var ikke dette noe jeg opplevde.

5.5 Forskningskvalitet i forskningsprosjektet, et spørsmål om reliabilitet og validitet

Jeg vil i det følgende gå inn på begrepene *reliabilitet* og *validitet*, og reflektere over disse i henhold til mitt prosjekt. Innholdet i disse begrepene har betydning innen all forskning. Derfor bør analysen i denne oppgaven være pålitelig og gyldig, det vil si reliabel og valid. Reliabilitet knyttes til spørsmål om forskningens pålitelighet og validitet knyttes til spørsmålet om

forskningen gyldighet (Thagaard, 2013, s. 23). Gjennom hele arbeidet med prosjektet, er det viktig å reflektere og stille spørsmål ved prosessen jeg følger. Å tolke dataene innebærer å reflektere over meningsinnholdet (s. 193).

5.5.1 Reliabilitet knyttet til datainnsamling og analyse

Ofte stilles det spørsmål om intervjuernes reliabilitet i intervjuforskning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 211). Det har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre, og reliabilitet behandles som regel i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av en annen forsker (s. 276). Dette har å gjøre med om informantene ville endret svarene sine dersom hun eller han var i et intervju med en annen forsker. Jeg tror historiene fra mine informanters livsverden ikke hadde vært like fyldige dersom vi ikke delte samme bakgrunn. Dette gikk jeg inn på tidligere i punkt 5.4.1 ‹‹Metodiske refleksjoner knyttet til nærhet og distanseproblematikken››, på side 60. Thagaard spør om det følgende: ‹‹Vil en kritisk leser bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte?›› (2013, s. 193). Som tidligere nevnt, handler reliabilitet om forskningens pålitelighet. Det kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan datamaterialet ble utviklet. Dette innebærer at forskeren skiller mellom informasjon han eller hun har fått fra informantene, og sine egne vurderinger av denne informasjonen. Reliabilitet er basert på at forskeren gjør rede for relasjoner til informantene og hvilken betydning erfaringer i felten har for datamaterialet forskeren får (s. 94).

Med andre ord kan reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet, og om at det gir inntrykk at forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2013, s. 201). Begrepet referer også til spørsmålet om en annen forsker som har brukt de samme metodene, ville ha kommet frem til de samme resultatene. I mitt tilfelle er det lite forskning på unge kurderes opplevelser av anerkjennelse i det norske samfunnet, og dette var en av hovedgrunnene til at jeg ville utføre mitt forskningsprosjekt på dette temaet. Argumentasjon for reliabilitet innebærer at jeg som forsker reflekterer over innsamlingen av datamaterialet og hvordan informantene i prosjektet kan influere den informasjonen jeg som forsker får (s. 203).

5.5.2 Validitet knyttet til datainnsamling og analyse

Å presisere begrepet validitet dreier seg om man kan måle funnene og tolkningene opp mot det virkelige studeres. I tillegg kan forskeren styrke validitet dersom forskeren kritisk går gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2013, s. 205). En konkret definisjon på validitet er følgende ‹‹Forskningens reliabilitet (*pålitelighet*) knytter seg til vurdering av dataens kvalitet og til selve fremgangsmåten bak datainnsamlingen. (...) Validitet handler om datamaterialets *gyldighet* (*validity*) overfor det de har til hensikt å måle, og tolkningen av resultatene›› (Leseth og Tellemann, 2018, s. 16-17). Begrepene gyldighet og pålitelighet, bruker Kvale og Brinkmann (2015) når de snakker om reliabilitet og validitet (s. 275). De gir begrepene en moralsk side og det vil derfor være viktig for min oppgaves troverdighet, at jeg er transparent og viser hva jeg har gjort, i tillegg til hva som var positivt og hva som kunne være mindre positivt. For at forskningen min skal vekke tillitt, vil det kreve en transparens som gjennomsyrer forskningsprosessen og gi leserne tillitt at mitt arbeid er et solid arbeid. Kvale og Brinkmann (s. 278) peker også på at valideringen avhenger av kvaliteten på selve undersøkelsen, hvor funnene må regelmessig sjekkes og fortolkes teoretisk.

Validitet er dermed knyttet til tolkning av data og omhandler gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 204). Som forsker bør man gå kritisk gjennom tolkningene. Dersom forskeren er utenforstående, eller er mer direkte knyttet til det miljøet som skal studeres, har det betydning for den forståelsen som forskeren utvikler i løpet av prosjektet (s. 194). Posisjoneringer i relasjon til det miljøet som studeres, har altså betydning for de tolkningene forskeren kommer frem til. Tolkningen av datamaterialet kan også innebære etiske dilemmaer dersom forskerens perspektiv er ulik fra den forståelsen informantene i feltet har av sin situasjon. Siden forskeren ser på situasjonen utenfra, vil han eller hun som regel ha et annet syn enn informantene. Et perspektiv sett fra utsiden kan oppleves som provoserende og fremmedgjørende for informantene. Som tidligere nevnt under punkt 5.4.1, på side 60, opplevde informantene det som positivt at jeg hadde samme bakgrunn som dem; kurdisk flyktning vokst opp i Norge.

Metodisk refleksjon er et viktig grunnlag for reliabilitet i kvalitative studier og begrunnelser for tolkninger er et viktig grunnlag for validitet, sier Thagaard (2013, s. 210). Validitet må knyttes til de muligheter den kritiske leseren har for å vurdere hvordan forskeren kan ha påvirket resultatene (s. 207). Validiteten av et forskningsprosjekt styrkes når tolkninger fra forskjellige

studier bekrefter hverandre. Samsvar mellom tolkningene som ulike studier representerer, vil bidra til å styrke validiteten av prosjektene (s. 209). Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre og behandles som regel i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2013, s. 276). Dette har det å gjøre med om informanten ville ha hatt et annerledes svar i et annet intervju med en annen forsker.

6. Hvordan opplever noen unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet?

Dette kapittelet både viser og diskuterer funnene fra det innsamlede datamateriale, som ble analysert gjennom en temasentrert tilnærming, etter at jeg transkriberte intervjuene. Analysene av intervjuene ga sammenheng mellom temaene og i tillegg en dypere forståelse av materialet (Thagaard, 2013, s. 181). Som tidligere nevnt i punkt 5.3.1, er det å gå i dybden av hvert enkelt tema et av hovedpoengene i en temasentrert tilnærming. I dette kapittelet tas det utgangspunkt i tre hovedtema som intervjuguiden ble delt inn i, og jeg kom frem til disse tre kategoriene ved hjelp av problemstillingen.

1) *Hva forteller informantene om anerkjennelse?*
   Den første kategorien går ut på hva begrepet *anerkjennelse* betyr for informantene, om og i hvilken grad de har opplevd assimilering og diskriminering, og om i hvilken grad de har opplevd å bli integrert på skolen og i samfunnet generelt.

2) *Hva forteller informantene om det å ha en krysskulturell oppvekst?*
   Den andre kategorien setter fokus på oppveksten til informantene i Norge, hva en krysskulturell oppvekst innebærer for dem, når de følte seg mest norsk, og på hvilke arenaer de følte seg mest verdsatt.

3) *Hva forteller informantene om det å være kurder i Norge?*
   Denne tredje og siste kategorien setter fokus på hva som er viktig for informantene som kurdere, og hvordan de opplever at kurdere er verdsatt i Norge.

I denne fremvisningen som både er presentasjon av funn og diskusjonsdel, har jeg brukt hovedsakelig teori fra Honneth, Salole og Akman for å løfte frem stemmene til informantene fra det innsamlede datamaterialet. Jeg opplever at Salole har flere perspektiver som understreker det informantene formidlet, og derfor har hennes stemme blitt fremhevet i analysedelen. Dette kapittelet er delt inn i fem deler, inkludert denne. De tre neste delene tar utgangspunkt i de tre kategoriene nevnt ovenfor der jeg presenterer det informantene har formidlet og drøfter det opp mot teorikapitlene 2, 3 og 4. I siste del av dette kapittelet setter jeg fokus på hva pedagoger kan lære av informantenes erfaringer med å ha en krysskulturell

oppvekst. Det har vært interessant å oppdage hvor ulike svar som ble gitt fra informantene på de samme spørsmålene, samtidig som at mange av spørsmålene også har vært ganske like. Ved å arbeide med, og sette seg inn i det innsamlede materialet, har jeg blitt enda mer takknemlig og ydmyk for tilliten informantene viste meg. Der jeg har funnet det hensiktsmessig, har jeg valgt å endre noen ord for å unngå at dialekt eller grammatikk blir til hinder for det informantene ville formidle. Kjennetegn, som steder i Norge har jeg erstattet med ‹‹X›› for å sørge for at identiteten til informanten blir beskyttet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224). Jeg har prøvd å vise den underliggende meningen i det som ble sagt, ved å gjengi direkte sitater fra informantene. Jeg søker ikke å dra noe ut av sin sammenheng, men jeg har valgt de delene som jeg erfarer informantene ønsket å formidle.

Sitatene er valgt ut med tanke på å være relevant med hensyn til forskningsspørsmålet mitt. Samtidig som jeg er bevisst på min rolle som forsker, har jeg fokusert på å løfte frem stemmene til Helin, Selma, Sherko, Diako og Arman i drøftingen. Derimot er mine spørsmål og forutsetninger til teksten med på å konstituere meningsinnholdet, og teksten vil derfor preges av min stemme i drøftingen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 230). I dette kapittelet drøfter jeg funn som har kommet frem gjennom analysen av intervjuene med informantene. Utgangspunktet har vært å finne svar knyttet til problemstillingen min: *Hvordan opplever et utvalg unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? Hva kan vi som pedagoger lære av deres krysskulturelle erfaringer?*

6.1 Hva forteller informantene om anerkjennelse?

Intervjuundersøkelsen startet med fokus på begrepet anerkjennelse, og hva begrepet betyr for informantene. Hva de kunne tenke seg lærere kunne ha gjort annerledes, og eventuelt om og hvordan de har opplevd assimilering, diskriminering og opplevd å bli integrert. Første spørsmål var følgende: *På hvilken måte forstår du begrepet anerkjennelse?* Den første som ble intervjuet var Helin på 20 år. Hun svarte kort og presist: ‹‹Å bli forstått og godkjent››. Dette er naturligvis viktig, men ikke tilstrekkelig for selvbildet. Sin egen vurdering av seg blir glemt i bildet. Den andre informanten, Selma på 20 år svarte: ‹‹Jeg ser på anerkjennelse som et spesielt viktig begrep for kurdere, fordi de har hatt en kamp i flere år for å få lov til å være kurdere››. Hun fortsatte:

> Det er spesielt irriterende når folk spør meg hvor jeg er fra og at det ikke holder når jeg sier Kurdistan. ‹‹White privilege›› er ekte. Etnisk norske kan ikke forstå det, da de ikke har gått gjennom det for å få de samme rettighetene. Det er mange i jobbsammenheng som synes det er positivt å ha minoritetsbakgrunn, men så finnes det folk som ikke vil se på søknaden min. Etnisk norske har ikke disse bekymringene. I tillegg er det å bli godkjent i det utenlandske miljøet også viktig. Man kan ikke bli ‹‹for norsk›› heller. Det er en kamp med to identiteter, en kamp om anerkjennelse fra både kurdere og nordmenn. Jeg føler jeg alltid må bevise noe til begge parter. (Selma)

Selma snakket om et 'privilegium' hun mener at hun ikke har, i forhold til etnisk norske ungdommer, nemlig at det finnes arbeidstakere som ikke vil se på jobbsøknaden hennes. Dette kan tyde på opplevd diskriminering. Følger vi Honneth, er sammenhengen mellom anerkjennelse og rett helt nødvendig; dette skaper selvtillit til subjektet som er nødvendig for å delta i det offentlige som en moralsk tilegnet person (2008, s. 116). Den tredje informanten, Sherko på 24 år svarte: ‹‹Det å bli anerkjent er det første steget på å føle seg verdsatt››. Han fortsatte på denne måten med å fortelle at kurderne konstant har hatt en kamp om anerkjennelse:

> Tyrkere mener at kurdere ikke finnes, de kaller oss for fjell-tyrkere. Den irakiske poltikken startet en regjering som skulle assimilere kurdere hvor de betalte kurdiske menn for å gifte seg med arabiske kvinner. Vi blir straffet, fordi reglene er mot oss, reglene er satt og vi er 'doomed to fail', uansett hvor bra vi gjør det. (Sherko)

Sherko forteller at kurdere blir definert som ‹‹fjelltyrkere›› og ikke kurdere i Tyrkia. I lys av dette er det interessant å trekke inn eksempelet med trafikklysene. Lysene ble skiftet til rødt, gult og blått, grønt ble fjernet. Dette begrunnes med at kurdere ikke skulle trekke assosiasjoner til det kurdiske flagget og den kurdiske kulturen (Akman, 2007, s. 63). I tillegg til denne undertrykkende episoden, var den kurdiske identiteten forbudt i perioden mellom 1938-1961 og ordene ‹‹Kurdistan›› og ‹‹kurder›› forsvant fra ordbøker, og kurderne ble omtalt som

‹‹fjelltyrkere››. Det var også, som tidligere nevnt i oppgaven, straffbart i de kurdiske områdene i sørøst i Tyrkia å snakke på kurdisk (s. 65).

Den fjerde informanten, Diako på 21 år svarte: ‹‹At du vet hva Kurdistan er og hvem kurdere er››. Han fortsetter å fortelle i motsetning til Straume (2015), at anerkjennelsen er toveis:

> Anerkjennelse kommer ikke bare av at du blir godtatt av andre, det kommer i tillegg til hvordan du ser på deg selv. Det eneste jeg kan gjøre er å fremme vår kultur og være en positiv referanse. Det er den kampen jeg fører. Alle kurdere kjemper hver sin kamp, og noen opplever mer dritt enn andre. Man må finne sin battle ground og kjempe med ære. (Diako)

Den femte informanten, Arman på 25 år svarte: ‹‹Jeg føler meg anerkjent som et menneske, men ikke som kurder. Jeg føler at for å bli anerkjent i Norge, så må man assimilere seg››. Folk har assimilert seg for å ‹‹passe inn›› i et land gjennom historien, og som tidligere nevnt under punkt 4.1 ‹‹Kurdernes undertrykkelse gjennom historien››, er ikke kurderne et unntak i dette fenomenet (Izady, 1992, s. 108). Hvordan skal subjekter i et moderne system gjensidig anerkjenne hverandre som moralske personer? Det er viktig for den moderne retten å være åpen for utvidelser (Honneth, 2008, s. 119). Når et individ blir respektert for særegne prestasjoner, vil vedkommende positivt relateres til seg selv og anerkjennes som verdifull av andre medlemmer i samfunnet (s. 138), som tidligere nevnt under punkt 2.1.3 ‹‹Solidaritet – sosial verdsetting››. Bekreftelse og gjenkjennelse skaper innenforskap, mens avvik og avisning skaper fremmedgjøring og utenforskap (Salole, 2018, s. 88). Sosial verdsetting, som er Honneths tredje sfære i anerkjennelsesmodellen, gir selvverdsetting til subjektet. Videre forteller Arman: ‹‹Jeg synes også det er lettere for meg å vise min kulturelle bakgrunn til andre minoriteter, enn til etnisk norske››. Dette er interessant å se i lys av Engen dobbeltkvalifiserings modell, som går ut på å ha en undervisning der både majoritet- og minoritetselevene får utvidet sin horisont (Danbolt og Leid, 2015, s. 91). Jeg vil argumentere for at dersom skolen tar høyde for å ha en slik undervisning, kunne det være slik at Arman kunne vise sin kulturelle bakgrunn på lik måte som han gjør med andre minoriteter.

I lys av sitatene over, er det tydelig at den kurdiske bakgrunnen til informantene er noe de alle verdsetter. Oppsummert vil jeg hevde at de første svarene til informantene er nokså like fordi Selma, Sherko og Diako forteller at anerkjennelse er et viktig begrep for kurdere. I tillegg snakket de om ‹‹en kamp om anerkjennelse›› som er interessant å se i lys av Honneth sin teori. En grunnleggende tenkning i den tredje sfæren til Honneth, handler om sosial verdsetting, da et menneske blir verdsatt for egenskaper som hun eller han ikke deler med andre (Honneth,

2008, s. 134). Det er rettet mot subjektets særegne egenskaper, altså individuelle evner og prestasjoner. Med andre ord kan vedkommende kun føle seg verdifull dersom hun eller han blir anerkjent for egenskaper det ikke deler med andre; og i denne sammenheng – at de er kurdere i det norske samfunnet. Det var interessant at flere av informanter trakk inn kurdere og Kurdistan under dette spørsmålet om anerkjennelse, og jeg opplever i ettertid at denne åpningen fungerte positivt i starten av intervjuene.

Neste spørsmål i intervjuet var følgende: *Hva kunne du tenke deg at lærere kunne ha gjort for å verdsette deg bedre? Og hva kunne de ha gjort for å verdsette kurdere som gruppe i skolen?* Helin la vekt på at hennes kurdiske bakgrunn ikke ble sett da hun gikk på skolen:

> Hvis lærerne hadde hatt kunnskap om kurdere og Kurdistan, hadde jeg følt meg mer verdsatt på skolen. Det er ikke nødvendig å snakke alt for mye om det. Men én time i ny og ne, kanskje markeringen av nasjonaldagen vår, *Newroz*. Det hadde vært fint både for majoritetselevene og for meg. (Helin)

Selma snakket i likhet med Helin om at hennes bakgrunn ikke ble sett i skolen: ‹‹De så på meg som om jeg var helt lik de andre i klassen››. Hun fortsatte:

> Jeg var den eneste på trinnet mitt som ikke var etnisk norsk. Men skulle jeg ønske lærerne markerte *Newroz* eller snakket om kurdisk historie. Det tror jeg både majoritetselevene og jeg hadde hatt nytte av. Lærere må lese seg opp, slik at elevene får kunnskap og ikke blir ignorante. (Selma)

Selma avslutter med å si: ‹‹Det er ikke de yngre man skal klandre dersom de blir fordomsfulle››. Pedagogikk handler blant annet om oppdragelse og danning, om å utvikle egne forståelsesrammer og å bli utfordret og i et samfunn som er i endring, da blir danningsprosessene viktige for at vi skal bli reflekterte og selvstendige mennesker (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 18). Et mål bør være å gi de fremtidige voksne en mulighet til kulturell dannelse (Honneth, 2018, s. 126). Sherko fortalte at han ikke kunne være seg selv: ‹‹Jeg måtte være norsk for å passe inn. Jeg skulle ønske lærere ga meg anerkjennelse for å være tokulturell, hadde litt kunnskap om Kurdistan og for eksempel sagt ’Dere har Newroz-feiring i dag, gratulerer. Hvordan feirer dere?’››. Han avsluttet svaret sitt med: ‹‹I dagens samfunn burde det være et krav i lærerutdanningen å ha kunnskap om det flerkulturelle››. Helin, Selma og Sherko peker på at markering av kurdernes nasjonaldag *Newroz* hadde vært en fin måte å verdsette dem på i skolen. Det er viktig i arbeid med krysskulturelle barn og unge å våge å gi rom for forskjellighet (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 39), og ved å unngå oppmuntring av elever til å dele tanker over likheter og ulikheter om deres kulturelle bakgrunn, kan deres tankemåter oppfattes som lite relevante (Salole, 2018, s. 184). En måte å introdusere kulturell variasjon på

er for eksempel gjennom mat og det å markere andre høytider enn kristendommen. Dette er en fin tanke, men jeg vil imidlertid argumentere for at markering av nasjonaldager og introdusering av kulturell variasjon gjennom dans og musikk ikke holder. Som tidligere nevnt under punkt 3.4.2, på side 37, er det viktig å ha et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering. Dette er noe jeg også senere vil komme tilbake til under punkt 6.4 ‹‹Hva kan pedagoger lære av informantenes krysskulturelle erfaringer?››. I tillegg er det viktig ikke å påtvinge dem deres krysskulturalitet, da det i noen tilfeller kan oppleves som stigmatisering (s. 281). Det er viktig for barn og unge med krysskulturell bakgrunn å få rom til å sette ord på sine utfordringer og ferdigheter. Som tidligere nevnt under punkt 3.4.3 ‹‹Ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge››, er det også viktig med nysgjerrighet, anerkjennelse og veiledning fra voksne, i tillegg til at voksne må ha kunnskap om en krysskulturell oppvekst i møte med krysskulturelle barn og unge.

‹‹Gi oss noen forbilder!›› svarte Diako bevisst. Han fortsatte: ‹‹Da jeg vokste opp, så jeg John Carew, en svarting med som representerte Norge på fotballandslaget. Det var stas! Det er viktig for krysskulturelle elever å ha forbilder som selv tilhører en minoritet››. Han fortsatte:

> Hip-hop gruppen ‹‹Karpe›› snakker om det å være utenlandsk i Norge, de setter ord på tankene mine og gjør det greit å være en minoritet, og jeg føler kjærlighet fra dem. Lærere og pedagoger har mye å lære av dem, da de har perfeksjonert den balansen mellom det å være svart og norsk. (Diako)

Diako fortalte at det er viktig med forbilder. Voksenpersoner i arbeid med krysskulturelle barn og unge må være støttende og hjelpe dem til å finne stolthet i seg selv. Det er avgjørende å vise hvordan de ikke er ofre, men helter i sin egen historie. I tillegg er det viktig at fagfolk er veiledere og støttespillere for de unge i pedagogiske institusjonene (Salole, 2018, s. 286). Videre snakket Diako om at lærere og pedagoger har mye å lære av artistene fra hip-hop gruppen ‹‹Karpe››. Han forteller at han føler kjærlighet fra hip-hop gruppen og at det er viktig for lærere å kunne vise følelser. Anerkjennelse er et konstruktivt element i kjærligheten (Honneth, 2008, s. 116). Den første sfæren i Honneths teori handler om relasjoner knyttet først og fremst til familien, men også vennskap og kjærlighetsforhold (Honneth, 2003, sitert i Skoglund og Åmot, 2012, s. 20). Et viktig spørsmål for skolen og pedagoger er i hvilken grad pedagogiske institusjoner kan bidra med kjærlighetsfæren i teorien til Honneth, kan besvares med den unges opplevelse av trygghet (Welstad, 2014, s. 132). Skolen bør fremstå som en arena der alle elever erfarer følelsen av noe stabilt og forutsigbart på et betingelsesløst grunnlag som mulig.

Arman svarte: ‹‹Jeg hadde følt meg mer verdsatt dersom lærerne hadde hatt kunnskap om Kurdistan, fortalt meg at min kurdiske bakgrunn er en ressurs og ikke sett på meg som et objekt i klasserommet››. Dermed kan vi se at det som er felles for informantene, bortsett fra Diako, fremhever at det burde være mer kunnskap om den kurdiske situasjonen på skolen.

Neste spørsmål var følgende: *Opplever du assimilering i den forstand at du må bli mer ‹‹lik›› majoriteten for å passe inn i samfunnet (å ikke ta vare på den kurdiske bakgrunnen)? Hvor?* Helin svarte: ‹‹Jeg føler ofte at jeg må assimilere meg for å passe inn››. Hun fortsatte:

> Jeg får ofte spørsmål om hvorfor jeg ikke drikker siden jeg blir med på fester. ‹‹Er det fordi du er muslim?››. Og hvis jeg sier at jeg har innetid så kan de svare med ‹‹Du er jo over 18 år? Du kan jo velge selv og si ‹‹fuck deg›› til moren din?››. Jeg drar jo hjem fordi jeg synes ikke det er gøy når alle vennene mine er fulle. Jeg føler at jeg hadde blitt mer anerkjent dersom jeg hadde drukket på fest. (Helin)

Selma svarte: ‹‹Grunnen til at familien min er anerkjent er fordi vi har assimilert oss. Men vi blir fortsatt ikke sett på som bra nok, siden de fra bygden kommenterer negativt at vi snakker kurdisk hjemme››.

Sherko svarte: ‹‹Jeg måtte bli norsk, men her i studentbyen kan jeg være mer meg selv. Jeg har også blitt mer kurdisk nå som jeg drar tilbake til bygda, for jeg har blitt tryggere på identiteten min››.

Diako svarte: ‹‹Ja, jeg må kle meg bra og ikke snakke kebab-norsk››. Han fortsatte: ‹‹Man må tilpasse seg både den norske og den utenlandske kulturen. Hvis jeg er for hvit sammen med utenlandske, sier de ‹‹slutt å lek norsk››. Jeg hadde blitt mindre anerkjent dersom jeg var meg selv 100 prosent, jeg tror folk hadde blitt ukomfortable››. Graden av anerkjennelse og tilhørighet henger tett sammen, om det å bruke ‹‹hele seg›› (Salole, 2018, s, 184). Barn og unge trenger støtte for å bygge en trygg identitet. Dette handler om anerkjennelse og er også medarbeidere i pedagogiske institusjoners kamp. Arman svarte ‹‹Ja, og det gjelder overalt, utenom et par venner jeg har››.

Felles for informantene var at de svarte ‹‹ja›› på spørsmålet. Dersom voksenpersoner tidlig hjelper krysskulturelle barn og unge med å forstå motsetningene de lever med, kan inkludering styrkes og utenforskap forebygges (Salole, 2018, s. 31). I forlengelsen bør fagpersoner og generelt voksne ha kunnskap om utfordringer og ressurser knyttet til en krysskulturell oppvekst.

På denne måten vil man kunne validere barn og unges opplevelser og forebygge deres dårlige selvfølelse aktivt fra tidlig alder. Helin fortalte at hun ikke blir anerkjent av sine venner fordi hun ikke drikker på fest. Selma forteller at grunnen til at familien hennes er anerkjent er fordi de har assimilert seg. Sherko fortalte at han kunne ‹‹være seg selv›› mer i studentbyen enn da han var hjemme på bygden. Dette er ikke noe uvanlig for det kurdiske folket, da de har blitt tvunget til å assimileres i de land de kommer fra (Izady, 1992, s. 108). De har blitt brutalt undertrykket i de land de kommer fra, og det kurdiske folket fikk ikke utgi aviser eller opprettholde kulturinstitusjoner (Akman, 1998, s. 2). Som en konsekvens av dette, har et stort antall av kurdere fått problemer med å opprettholde sin identitet. I Kurdistan har kurderne hatt en pågående kamp om et selvstendig Kurdistan i over 100 år (FN, 2017).

Den solidariske formen for anerkjennelse er, som tidligere nevnt under punkt 2.2 ‹‹Anerkjennelse i en pedagogisk faglig diskurs›› på side 25, nødvendig for å kunne se seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet (Kristiansen, 2013). Teorien til Honneth kan utvikles som dimensjoner i en intersubjektiv danningsteori som kan være interessant for et flerkulturelt samfunn. En kan ikke bygge solidaritet på en felles referansebakgrunn i et flerkulturelt samfunn (Straume, 2011, s. 15). I et flerkulturelt samfunn betyr solidaritet at samfunnsmedlemmenes bidrag til fellesskapet verdsettes. Med andre ord må enkeltes ferdigheter og egenskaper i fellesskapet verdsettes som betydningsfull for den felles praksisen. For krysskulturelle barn og unge i skolen betyr dette at skolen, lærere og pedagoger må se på deres krysskulturalitet som en ressurs og gi de anerkjennelse for den de er. Jeg finner det interessant å trekke inn det Selma sa: ‹‹Det er ikke de yngre man skal klandre dersom de blir fordomsfulle››, da jeg spurte om hva hun kunne tenke seg lærerne kunne ha gjort for å verdsette henne bedre på skolen.

Det siste spørsmål i denne kategorien var følgende: *Hva tror du vil skje med personer som ikke blir anerkjent?* Helin svarte: ‹‹Det tror jeg har mye å si. Da jeg var yngre følte jeg meg ikke anerkjent blant folk rundt meg. Hvis det fortsatt hadde vært sånn, så tror jeg at jeg hadde vært en veldig sint person››. Den andre informanten, Selma, svarte: ‹‹Få mindre tillitt til folk, dette ut av systemet og vende mot et radikalt miljø der de får anerkjennelse. Men det er ikke bare minoritetene som må bli integrert, integrasjon og anerkjennelse må gå begge veier››. Hun fortsatte med en oppgitt stemme: ‹‹Vi bor liksom i verdens beste land, men ingen får være annerledes og alle må være like ifølge janteloven››.

Den tredje informanten, Sherko, svarte: ‹‹Jeg tror de kan utvikle psykiske problemer som kan føre til radikalisme. Folk oppsøker steder for anerkjennelse››. Den fjerde informanten, Diako, svarte: ‹‹Jeg tror at hvis man ikke opplever anerkjennelse, så kan man føle skam for den man er og i tillegg bli radikal››. Den femte informanten, Arman, svarte: ‹‹Jeg tror de vil reservere seg og få fordommer. Det har vært flere i Norge som har reist for å være med IS og jeg tror mangel på anerkjennelse kan være en faktor der››. Han fortsatte å fortelle at skolen kunne ha gjort noe for å stoppe dette: ‹‹Dersom lærerne hadde sett disse personene som rekrutterte seg til IS, vist dem vei og meningen med utdanning så hadde de ikke blitt radikale››.

Informantene påpeker at det er viktig å bli anerkjent. Ressursbygging handler i bunn og grunn for krysskulturelle barn og unge om å støtte dem i ikke å bli sammenlignet med andre. Støtte dem i å våge å være seg selv. Som andre barn og unge, har de behov for voksenpersoner og veiledere som hjelper dem med å bearbeide inntrykk og opplevelser, som peker på deres potensial (Salole, 2018, s. 271). Fire av fem informanter nevner at mangel på anerkjennelse kan føre til radikalisme. De forteller at mangel på anerkjennelse også kan føre til at folk får mindre tillit til seg selv, utvikle psykiske problemer, føle skam og falle ut av skolen. Arman legger i tillegg vekt på at lærere og pedagoger må gi anerkjennelse til elever i skolen. Som tidligere nevnt under punkt 2.2, på side 25, er det som setter i gang kampen om anerkjennelse blant annet mangel på respekt, å bli utestengt og oppleve krenkelser (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 38). Det er viktig at krysskulturelle barn og unge får oppleve anerkjennelse slik at de ikke oppsøker ekstremistiske organisasjoner som tilbyr opplevelse av fellesskap, betydning, mening og unikhet. Storsamfunnet må gjøre det samme, med et utgangspunkt som verdsetter mangfold (Salole, 2018, s. 325).

Uten anerkjennelse vil personer ikke utvikle selvrespekt, selverdsettelse og selvtillit (Straume, 2011, s. 15). Honneth bygger på en teori om etisk, motiverte og moralske kamper, der drivkraften er subjektet som opplever mangel på anerkjennelse (Honneth, 2008, s. 104-138). For at et individ skal fungere som et vellykket samfunnsmedlem, er vedkommende avhengig av en bekreftelse av frihet og individualitet. Det er gjennom tilegnelsen av selvverdsetting, selvtillit og selvrespekt at en person kan identifisere seg med sine mål og ønsker. Som vi har sett, dreier dette seg om Honneths anerkjennelsessfærer som går ut på kjærlighet, rett og samfunnsmoral (s. 157).

Det var tydelig at informantene i denne delen av intervjuet hadde sterke meninger om anerkjennelse. Det er spesielt interessant at flere informanter trakk inn den kurdiske delen av seg da de drøftet rundt begrepet anerkjennelse. På visse spørsmål hadde noen av informantene mer å fortelle enn andre, spesielt da Diako skulle svare på spørsmålet om hva lærere kunne ha gjort for å verdsette ham bedre. Da nevnte han at forbilder og at lærere hadde mye å lære av hip-hop gruppen ‹‹Karpe››. Flere informanter fortalte om erfaringer de hadde fra skolen, og det er tydelig at de ser på skolen som en viktig arena for krysskulturelle barn og unge. Det neste temaet i intervjuundersøkelsen gikk ut på det å ha en krysskulturell oppvekst og hvor informantene følte seg mest verdsatt.

6.2 Hva forteller informantene om det å ha en krysskulturell oppvekst?

Etter første del av intervjuet, merket jeg fort at informantene hadde mye de ville dele. I noen tilfeller var de usikre på om de snakket for mye, men jeg påpekte flere ganger at alt de ville formidle og dele var bra, og det ikke fantes feil svar. Neste tema jeg ønsket å fokusere på var det å ha en krysskulturell oppvekst, det vil si, informantenes syn på deres oppvekst i Norge, om når de følte seg mest norsk og om hvor de følte seg mest verdsatt. Første spørsmål i denne kategorien var følgende: *Er det noen arenaer der du føler deg mer verdsatt enn andre? For eksempel hjemme, blant venner, på jobb, i studietiden, i fritiden eller andre steder? Er det noen positive erfaringer som du spesielt ønsker å trekke frem?* Helin svarte: ‹‹Vennene mine sender meg tekstmeldinger hvis de har sett at det har skjedd noe i Kurdistan på nyhetene, og på den måten føler jeg meg verdsatt blant vennene mine››. Hun fortalte videre smilende om skoleavslutningen hennes i 7 klasse:

> Jeg lagde et teaterstykke om Kurdistan og lånte kurdiske kjoler til noen klassekamerater og lærte dem kurdisk folkedans. Dette er noe jeg husker godt, fordi jeg ble verdsatt av alle, det var også flere i klassen som også ville lære kurdisk dans. (Helin)

Den andre informanten, Selma fortalte i likhet med Helin også om en episode fra en skoleavslutning: ‹‹På vitnemålsutdelingen gikk jeg med kurdisk drakt. Både elevene og lærerne syntes jeg var fint kledd og var nysgjerrige på drakten. Det var første gang jeg turte å vise at jeg både var norsk og kurdisk››. Videre fortalte Selma at hun føler seg mer verdsatt i studentbyen, enn det hun gjør på bygden hjemme:

> Når det er en så ‹‹hvit›› bygd, så er det en evig kamp om å vise at man både er kurder og norsk. Her i studentbyen er det kult å ha en annerledes bakgrunn og flere av vennene mine misunner meg, men de tenker ikke over den kampen vi har hatt for å være flerkulturell. Det er ikke alle som er klar over at det ikke er en dans på roser. (Selma)

Helin og Selma fortalte om episoder da de følte seg verdsatt når de hadde på kurdisk drakt. Anerkjennelse er noe vi må få av andre – det er altså noe vi ikke kan tilkjenne oss selv (Straume, 2011, s. 14). I lys av dette, er det interessant å påpeke hvordan Diako reflekterte over anerkjennelsesbegrepet, under det første spørsmålet i intervjuet: ‹‹Anerkjennelse kommer ikke bare av at du blir godtatt av andre, det kommer i tillegg til hvordan du ser på deg selv››. Sherko fortalte at han følte seg verdsatt blant lagkameratene sine ‹‹Idrettslaget mitt verdsetter meg for den jeg er. Gutta stiller opp, og vi har et tett bånd››. Han fortsatte:

> Jeg føler meg ikke verdsatt i bygda jeg er fra. Det kunne ha vært annerledes hvis jeg lærere så meg, og mobberne. Folk forstod ikke helt hvordan jeg hadde det, og jeg forsto det ikke helt selv. Som ungdom kan det være veldig tøft å ha en tokulturell bakgrunn. Det drar deg

> mot to sider, en kamp om anerkjennelse. Den ytre kampen er der, men den indre kampen om selvbilde er vanskeligere. Jeg skulle ønske at lærere, pedagoger eller rådgivere kunne ha hjulpet meg med å se meg selv. (Sherko)

Selma og Sherko som er fra bygdesamfunn, forteller at de har opplevd å være mer verdsatt i studentbyen de har flyttet til enn det de gjorde hjemme. I tillegg forteller Sherko at den ytre kampen er vanskelig, men at ‹‹den indre kampen om selvbildet er vanskeligere››. Unge som strever trenger hjelp med å finne helten og forbildet i seg selv. Det er en støtte å ha noen som man kan bli inspirert av, å ha forbilder å se opp til, og noen som kan gå ved siden av eller foran som kan veilede. Dersom vedkommende strever med dilemmaer rundt krysspress, identitet eller tilhørighet, kan dette gå utover konsentrasjon, helse og skolearbeid (Salole, 2018, s. 279). Det kan være krevende å bygge en trygg identitet for krysskulturelle barn og unge. Denne prosessen handler om å kunne forene sine to verdener. De sitter mellom valget om å velge familiens eller storsamfunnets verdenssyn (s. 251). Uansett hva de velger, kutter de ut en stor del av sin identitet. Anerkjennelsesformene til Honneth handler om, som tidligere nevnt under punkt 2. ‹‹Anerkjennelse med utgangspunkt i Axel Honneths teori››, om å få utvikle en selvforståelse der en ikke trenger å se på seg selv som mindre verdt i forhold til andre. Hensikten med disse formene er å utvikle betingelsene for en normativ samfunnsteori (Honneth, 2008, s. 104-138). Med dette argumenterer jeg for at Honneth mener at et menneske fungerer som et vellykket subjekt, dersom vedkommende får en bekreftelse av individualitet.

Diako svarte ‹‹Når vennene mine nyter maten til mamma like mye som det jeg gjør, eller når de diskuterer politikk eller snakker historie med faren min, føler jeg meg verdsatt››. Han fortsatte:

> Det skal være en balanse mellom det å være kurder og det å være norsk, og da når jeg får mine etnisk norske venner til å være en del av meg, på samme måte som de lar meg være en del av dem. For det er det integrering til syvende og sist handler om, et samfunn som åpner seg. Men det er lett å falle inn og glemme den andre delen av deg. (Diako)

Diako avsluttet med å fortelle: ‹‹Følelsen av å være verdsatt er noe alle mennesker lengter etter. Det var aldri fokus på det flerkulturelle på skolen min, men det gjør ikke noe, for når man er ung vil man bare være som vennegjengen sin››. Arman fortalte at det hendte at lærerne hans spurte om Kurdistan: ‹‹Jeg synes det er fint at de spør, men når helheten konstant spør om du er norsk eller kurdisk, blir du til en viss grad satt i bås››. Videre fortalte Arman om en lærer han hadde på ungdomsskolen som var forståelsesfull: ‹‹Hun så meg da jeg var stresset, og passet på meg››. Han fortsatte:

> Fra familien min, hadde jeg et stort press for å gjøre det bra på skolen. Når det var foreldremøter og jeg hadde hatt en dårlig periode på skolen, tok hun alltid min side foran faren min, fordi hun visste at det ville gå utover meg hjemme. Hun hadde en forståelse for hvordan kulturen til faren min var, og det var til stor hjelp for meg. (Arman)

Arman avsluttet med å fortelle: ‹‹Men det er forskjell på å være en flink lærer og en lærer som ser elevene. Jeg har hatt et par gode lærere gjennom min skolegang, men det vil ikke nødvendigvis si at de har forståelse for bakgrunnen min››. Som tidligere nevnt under punkt 3.4.1 ‹‹Dobbeltkvalifisering, inkludering og subjektivering›› på side 35, er det vesentlig hvordan ‹‹inkludering›› blir brukt i praksis, det handler ikke bare om en lærer eller pedagog sier ordet (Nes og Nordahl, 2015, s. 156). Både Diako og Arman snakker om at det kan være ukomfortabelt å bli satt i bås for bakgrunnen sin. Det viktige er ikke å påtvinge elevenes krysskulturalitet dersom vedkommende ikke er komfortable med det, da de kan føle seg stigmatisert (Salole, 2018, s. 281). Noen barn og unge kan oppleve det å skille seg ut som noe positivt, mens andre kan få vonde følelser og oppleve en følelse av skam. Flere kjenner på aggresjon og sårbarhet når de blir minnet på at de skiller seg ut eller at de aldri kan oppnå idealene (s. 216). Diako forteller i tillegg at følelsen å være verdsatt er noe alle mennesker lengter etter. Hver av informantene fortalte om episoder fra da de gikk på skolen. Flere av dem pekte på sin kurdiske identitet i dette spørsmålet også, noe jeg tidlig i intervjuene forsto var viktig for dem. Informantene forteller at de opplever å være verdsatt blant vennene sine.

Neste spørsmål i intervjuet var følgende: *Er det noen negative erfaringer som du spesielt ønsker å trekke frem?* Helin fortalte oppgitt om en episode under historietimen på ungdomsskolen:

> En av lærerne mine sa ‹‹Kurdistan er jo ikke et land, vennen min›› på en nedlatende måte. Under samme historietime, fortalte en norsk-tyrkisk gutt i klassen min at han bruker ordet ‹‹kurder›› som et skjellsord. I tillegg inviterte ikke vennene mine meg til å være med i russe-vanen fordi jeg ikke var norsk og ikke drakk alkohol. (Helin)

Den andre informanten, Selma, fortalte også om en episode fra skolen:

> Jeg fikk karakteren 4 på norsktentamen, og læreren min kommenterte ‹‹Siden du har kurdisk bakgrunn, så kan du jo ikke få en bedre karakter››. Det er alltid kjipt, fordi jeg har bodd i Norge nesten like lenge som vennene mine, men siden jeg ikke ser ut som dem, så er det er ikke bra nok. (Selma)

Opplevelsen av ikke å ha et utseende som folk flest forbinder med å tilhøre majoritetskulturen, er en gjennomgående opplevelse for personer med en krysskulturell bakgrunn (Salole, 2018, s. 184). Flere barn og unge opplever her en dobbelthet, de føler seg som lokalbefolkningen, men godtas likevel ikke som lokale, fordi de skiller seg ut med utseendet. Dette er et ’privilegium’

etnisk norske har, som Selma påpekte under det første spørsmålet i intervjuguiden: ‹‹På hvilken måte forstår du begrepet anerkjennelse?››. Det å representere annerledeshet kan imidlertid også være en kilde til stolthet og selvtillit. Dette henger sammen med hvilke signaler samfunnet gir til den krysskulturelle gruppen gjennom oppveksten, og i tillegg hvilken støtte de får (s. 218). Forskjeller mellom underprivilegerte og privilegerte, på grunn av mangler av ressurser og goder og ulike livsmuligheter, er resultat av manglende anerkjennelse (Kristiansen, 2013). De underprivilegertes kamp blir som en kamp for sosial anerkjennelse. Videre forteller Selma om en episode fra nabolaget:

> Vi snakker kurdisk hjemme og det har vi fått negative kommentarer for. Moren til bestevennen min sa ‹‹Foreldrene dine er svært opptatt av å få den kurdiske delen inn i deg›› jeg svarte ‹‹Hvordan hadde du følt deg, hvis dere måtte flykte på grunn av krig? Hadde du ikke ville at dine barn skulle vite hvor de kom fra og reist tilbake for å besøke foreldrene dine?››. (Selma)

Selma avsluttet med å fortelle: ‹‹Det er jo ingen som vil være flyktning, forlate familien og huset sitt, for å flytte til et annet land og bli sett på som mindre verdt››. Uansett hvor familiene til disse unge kommer fra eller hvordan de velger å definere seg selv, så er de våre barn, norske barn; pedagoger må bry seg om dem på lik linje med andre norske barn, så lenge de bor i Norge, sier Salole (2018, s. 35). Mennesker har flyttet mellom land siden tidenes begynnelse, og det finnes ulike grunner til at folk flytter (s. 115). Familiene til disse informantene har flyktet for å overleve og hadde ingen alternativer. Det er én ting alle som flykter har til felles, de reiser i håp om et bedre liv (s. 117). Derfor kan det være veldig frustrerende når majoriteten skal ‹‹presse på›› norskheten. Sherko svarte: ‹‹I bygda jeg kommer fra så var det viktig for de lokale at jeg var 'Sherko fra Norge'. Det var rart for dem hvis jeg viste min kurdiske side››. Han fortsatte:

> Jeg ble mobbet for å ikke være norsk, og lærerne hørte det. Det var alltid min feil, uansett hva som skjedde. Jeg prøvde alltid å snakke med mobberne, men det var en gang jeg følte jeg måtte ty til vold. ‹‹Jeg vet ikke hvordan dere gjør ting der dere kommer fra, men her så slåss vi ikke››. Sa en lærer til meg i sjette klasse, etter at hun hørte og så en gutt skrike til meg ‹‹Dra tilbake hvor du kommer fra, din jævla kurder››. (Sherko)

Både Selma og Sherko som er fra bygden, fortalte at deres kurdiske bakgrunn ikke ble verdsatt gjennom sin oppvekst. Sherko fortalte i tillegg om en episode der han følte han måtte ty til vold mot en av mobberne, etter at han hadde fått nok. Dette understreker et viktig punkt. Er det ‹‹greit›› med kurdisk bakgrunn når det gjelder dans, som når Helin fortalte om skoleavslutningen sin, men en må ‹‹dra tilbake›› når en blir aggressiv? Jeg vil argumentere for at dette blir en slags form for dobbel diskriminering. Reaksjoner på ikke å bli verdsatt eller lyttet til, undertrykkes gjerne gjennom tilbaketrekning, frustrasjon og aggresjon. I tillegg kan

det være slik at dersom man føler seg avvist, avviser man gjerne tilbake (Salole, 2018, s. 252). Som vi tidligere har vært inne på, er det å bli hørt, sett og verdsatt helt grunnleggende.

Diako svarte: ‹‹Hvis noen med minoritetsbakgrunn gjør noe dumt blir jeg satt i samme bås. Men jeg slipper billigere unna noen ganger, fordi jeg er velartikulert og tar høyere utdanning››. Han fortsatte: ‹‹Jeg tror ikke mine nærmeste venner som er etnisk norske vet hvordan jeg har det, fordi jeg føler jeg ofte må bevise noe››.

Arman svarte: ‹‹Ungdomsskolen jeg gikk på hadde tidligere vært preget av et mangfold som hadde etterlatt seg dårlige minner. Da jeg begynte der var det en ‹‹hvit skole››. Han fortsatte å fortelle om lærerne: ‹‹Dem dømte meg, ga meg spydige kommentarer og forventet at jeg skulle får dårlige karakterer. De mente det var lettere for meg å ta dårlige valg enn andre. Ofte følte jeg at det var alle lærerne mot meg››. Det var tydelig at informantene hadde flere negative erfaringer enn positive om å bli verdsatt på ulike arenaer. Alle, bortsett fra Diako fortalte om lærere de hadde som ikke var støttende.

Videre i intervjuet var neste spørsmål følgende: *Når føler du deg mest norsk? Og minst?* Helin svarte: ‹‹Jeg føler meg mest norsk i Kurdistan eller i kurdiske bryllup. Siden jeg ikke er så interessert i sport, så føler jeg meg minst norsk når Norge vinner OL-gull››. Selma svarte:

> Jeg føler meg mest norsk i Kurdistan, fordi der er det en kultur som er fremmed for meg på flere måter. Det at jeg i tillegg behersker det norske språket bedre, kan også være en faktor. Jeg føler meg minst norsk når folk påpeker at jeg snakker bra norsk. (Selma)

Sherko lo og fortalte ‹‹Når jeg sitter på bussen og ukjente folk begynner å prate››. Han fortsatte å fortelle at han ble ukomfortabel: ‹‹Jeg takler ikke småprat med ukjente. Første gang det skjedde følte jeg meg skikkelig norsk. Skikkelig integrert. Eller assimilert blir det vel? Minst norsk når jeg snakker om Kurdistan eller når jeg drikker te››. Diako svarte:

> Jeg føler meg mest norsk i Kurdistan, og på 17. mai. Når jeg tenker ‹‹hjem›› tenker jeg Norge. Så føler jeg meg mest kurdisk med familien. Jeg har min egen vri på hva det vil si å være norsk. Samtidig har jeg konstant følt meg for brun til å være norsk, for hvit til å være kurdisk. Ofte jeg tar meg selv i å være for hvit selv også, i den forstand at jeg føler jeg må gjøre noe utenlandsk snart. Det har jeg tenkt hele livet mitt. (Diako)

Arman fortalte at han konstant følte seg utenfor:

> Jeg føler meg utenfor og utenlandsk uansett hvilken situasjon jeg er i, jeg er ikke 100 prosent det ene eller det andre. Jeg kan ikke være kurder i Norge og samtidig bli anerkjent. Hvis jeg velger å være kurder, kan jeg ikke være en like stor del av samfunnet. (Arman)

Da jeg stilte dette spørsmålet, lo samtlige av informantene. Helin, Selma og Diako forteller at de føler seg mest norske når de er i Kurdistan. Sherko når han var på bussen, og Arman fortalte at han følte seg utenlandsk uansett hvilken situasjon han var i. Helin forteller at hun føler seg minst norsk når hun ser på OL, og Selma når folk påpeker hvor bra norsk hun snakker, Sherko når han drikker te og Diako når han er med familien. Et av de mest sentrale temaene i en krysskulturell oppvekst, er opplevelsen av å høre til og samtidig ikke helt høre til der man er bosatt (Salole, 2018, s. 169). Spørsmål om ‹‹hjem›› kan være komplekst, særlig for barn som vokser opp med flyktningbakgrunn. Det er flere barn og unge med krysskulturell bakgrunn som føler tilknytning til foreldrene sine hjemland (s.176). Imidlertid kan disse ungdommene også føle seg veldig fremmedgjort, og mer norske, når de er i sine tilhørighetsland, eller er med andre mennesker som kommer derfra.

Dette er det tydelig at informantene også føler. Diako hadde sin egen vri på det å være norsk, sier han; i likhet med Salole, når hun forteller at enkelte bruker ‹‹norsk med en twist›› (s. 35). Når det gjelder definisjon av ‹‹hjemland›› er det forskjell mellom generasjonene. I flere situasjoner kan krysskulturelle barn og unge som vokser opp i et annet land, føle at sine nåværende hjemland er mer ‹‹hjemme›› på mange måter. Barna eksponeres for majoritetssamfunnets føringer på en helt annen måte enn foreldrene, dessuten er det slik at barn lærer språk raskere (s. 130). I tillegg til regelmessig å pendle mellom ulike miljøer og virkeligheter, blir identitetsspørsmål reist. Derfor kan det være at flere av informantene føler seg mer norske når de var i Kurdistan, eller blant kurdere. Med andre ord, barn som vokser opp i forskjellige kulturer forvalter et tilhørighetsparadoks (s. 169). Det er viktig at krysskulturelle barn og unge, i likhet med andre barn og unge, får anerkjennelse for den de innerst inne er for å utvikle en god følelse og en trygg identitet (s. 320). De må tolkes ut fra sin egen sammenheng og ikke bli sett på som ofre for kultur.

Neste spørsmål i denne kategorien var følgende: *Hva er det beste med å ha en krysskulturell bakgrunn?* Helin svarte: ‹‹Jeg har ikke tenkt så mye på det egentlig, men jeg slipper en del ting på skolen, som for eksempel gudstjenesten siden jeg er muslim››. Selma svarte: ‹‹Man blir sterk av det. Jeg kunne aldri ha valgt det vekk. Vi har innsyn i to ulike verdener, og på den måten har vi mer å komme med››. Hun fortsatte:

> Det finnes også negative sider med å ha en slik bakgrunn. Jeg har fått høre at jeg er en ‹‹annerledes utlending›› fordi jeg gjør det bra på skolen og på jobb, men jeg liker ikke å bli kategorisert på den måten. Det finnes jo norske som ‹‹naver›› uten grunn, men de blir ikke kategorisert som ‹‹annerledes nordmann››. (Selma)

Sherko svarte: ‹‹Det er fantastisk å ha tilgang til den kurdiske maten. Jeg føler jeg blir sterkere av å ha en slik bakgrunn, samtidig som det er mye lidelse. Men det er ikke noe jeg ville ha gitt vekk››. Diako svarte: ‹‹Man blir sterkere av det og sitter med flere ressurser man har mer å bygge på. Det er som å ha en verktøykasse som det er mer å plukke fra››. Han fortsatte: ‹‹Jeg kunne ha tatt all rasismen, heller enn å ha byttet bakgrunnen min vekk. Samtidig er det å ha en slik bakgrunn også en grunn til å gå til sengs gråtende fordi man er annerledes››. Jeg vil argumentere for at Diako sitt synspunkt er veldig beskrivende, for hvordan det er å ha en krysskulturell bakgrunn. At dette grunnlaget er han blitt fremhevet i starten av masteroppgaven på side 3. Arman svarte: ‹‹Man blir sterkere av å ha en slik bakgrunn. Man har også bedre forståelse for andre mennesker og jeg ser på det som en stor ressurs››.

Alle informantene snakker om at det å ha en kysskulturell bakgrunn gir deg fordeler. Svarene til Selma, Sherko og Diako var nokså like, de snakker om at de ikke hadde byttet vekk sin bakgrunn selv om det også finnes negative sider ved å ha en slik oppvekst. Det å bli verdsatt og sett ut fra egne bidrag, i form av verdighet og hva vi kan tilføre til fellesskapets beste, er det den tredje sfæren til anerkjennelsesteorien til Honneth handler om (Honneth, 2003, sitert i Skoglund og Åmodt, 2012, s. 21). Dersom vi blir anerkjent i denne sfæren, får vi muligheten til å verdsette oss selv. For å få følelsen av selvverd, er vi avhengige å bli verdsatt for den vi er og det vi kan bidra med i en sosial kontekst. Som voksenpersoner er det vår oppgave å tilrettelegge for trygg identitet hos de unge. Skolen må heller ikke få dem til å føle at de må velge én side eller at de aldri er gode nok, og som storsamfunn bør vi investere i midler som forebygger utfordringer og fremhever ressurser (Salole, 2018, s. 325).

Det er typisk i en krysskulturell oppvekst å innrette seg med verdisett og regler som gjelder i samfunn og miljøer de er vokst opp i. Krysskulturelle barn og unge må altså forholde seg til ulike normer og verdisyn, og som en konsekvens av dette, ser krysskulturelle barn og unge ofte flere sider av en sak og kan gjerne mene flere ulike ting på en gang (Salole, 2018, s. 198). Mange kan slite med beslutningsvegring, da de som regel kan se flere svar og muligheter. Følelsen av å ‹‹bære flere masker›› kan være veldig sentralt på bakgrunn av dette (s. 203). Det å kunne se flere sider av en sak, gjør at krysskulturelle barn og unge har en unik evne til å forklare forskjeller og forstå. Dette kan sees i sammenheng med det Selma fortalte ‹‹Vi har

innsyn i to ulike verdener, og på den måten har vi mer å komme med››, og som Diako sa: ‹‹Å ha en verktøykasse som det er mer å plukke fra››.

Det siste spørsmålet i denne kategorien var følgende: *Hvilket spørsmål om bakgrunnen din er du mest lei av å få?* Helin svarte: ‹‹Om når jeg skal begynne å gå med hijab eller hva jeg gjør på 17. mai››. Selma svarte: ‹‹Om hvor i Kurdistan jeg er fra. Som regel er det ikke godt nok hvis jeg kun sier Kurdistan, men heller får meg til å si et av de fire landene som har undertrykt oss››. Sherko svarte oppgitt: ‹‹Når folk spør om hvor Kurdistan er eller om det er et land››. Diako svarte: ‹‹Om jeg er muslim, eller om jeg feirer jul eller 17. mai. Noen ganger virker det som om folk ikke har hatt en samtale med en fra utlandet før. Jeg får inntrykk av at de tror jeg er en apekatt››. Arman svarte: ‹‹Om jeg er muslim››.

Alle informantene himlet med øynene da jeg stilte dette spørsmålet. Det var tydelig at dette var et spørsmål de ofte hadde svart på, og måtte le litt før de svarte alle sammen. Både Selma og Sherko nevnte spørsmål om Kurdistan. Selma snakket i tillegg om at hun syntes det var trist at det ikke var godt nok hvis hun kun fortalte hun var fra Kurdistan, men at folk heller ville høre hvilken del hun var fra. I en situasjon der det kurdiske folket har blitt brutalt undertrykket i de landene de bor i, som jeg tidligere har prøvd å gi et innblikk i, kan det være frustrerende å få slike spørsmål.

Behovet for anerkjennelse opptrer innenfor tre sfærer i teorien til Honneth. De to første sfærene er grunnleggende for den tredje. I tillegg kan man se den tredje som relevant for en flerkulturell lærerutdanning. Som nevnt, har Honneth en idé om hva som er en vellykket danningsprosess, dvs. selvrealisering. Dette betyr at vi har utviklet selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse, og kan oppnås gjennom de tre ulike anerkjennelsessfærene (Straume, 2011, s. 14). I henhold til norsk lov skal alle lærere møte alle elevene sine på en anerkjennende måte (s. 15), og slike spørsmål som informantene er lei av å svare på, kan oppfattes som blant annet fordomsfulle og diskriminerende. Dette betyr ikke at spørsmålene som informantene får i utgangspunktet er ment å være diskriminerende, men at majoritetssamfunnet ikke har kunnskap og forståelse for hva et flerkulturelt samfunn innebærer, fordi de ikke har fått opplæring. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at dobbeltkvalifiseringsmodellen til Engen er noe skolen, lærere og pedagoger bør ta høyde for. Som tidligere nevnt, handler dobbeltsidig kvalitet differensiering om å tilrettelegge undervisningen som er identitetsskapende og perspektivutvidende, og kan derfor fremelske en integrerende sosialisering for både majoritet- og minoritetselevene. Med

andre ord; en metode i undervisningen der alle elever blir anerkjent samtidig (Danbolt og Lied, 2015, s. 91). Alle barn og unge har behov for følelsen av trygg kulturell identitet og behov for selvtillit (Øzerk, 2008b, s. 139). Dersom lærere og pedagoger gir dem begrensede sjanser til å oppnå dette, kan det gi redusert selvrespekt for vedkommende, og kan, som tidligere nevnt under punkt 3.4.1, på side 35, føre til lære- og utviklingshemminger. Funnene i denne delen av analysen viser at informantene opplever å bli verdsatt blant vennene sine. Mange av svarene var like. Noe som gjorde inntrykk, var da Arman fortalte han følte seg utenfor uansett hvilken situasjon han var i. Felles for informantene, var at de så på det å ha en krysskulturell bakgrunn som en ressurs som ga dem fordeler.

Siste temaet i intervjuundersøkelsen handlet om det å være kurder i Norge. Denne kategorien satt fokus på hva som var viktig for dem som kurdere og om de opplever at kurdere er verdsatt i Norge. Gjennom intervjuene merket jeg at det å være kurdisk for informantene var noe de verdsatte, og så på som noe helt spesielt.

6.3 Hva forteller informantene om det å være kurder i Norge?

I siste del av intervjuet, merket jeg at informantene var mer komfortable med intervjusituasjonen. Jeg opplevde at de var åpne og at de ønsket å fortelle mye, noe som jeg var oppmerksom på, da jeg aldri stoppet opp deres svar på spørsmålene mine. Kategorien fokuserte på hva som var viktig for dem som kurdere og om de opplevde at kurdere er verdsatt i Norge. Jeg ble klar over at dette var et tema alle informantene hadde reflektert over tidligere. Hver av intervjuene i denne kategorien ble åpnet med spørsmålet: *Hva er spesielt viktig for deg som kurder? Og som kurder i Norge?* Helin svarte:

> Det viktig for meg at vedkommende aksepterer at jeg er kurdisk og ikke iraner, tyrker, syrer eller iraker når jeg forteller at jeg er fra Kurdistan. Det hadde også vært fint å ikke høre ‹‹Hvilken del av Kurdistan da?››. Da pleier jeg som regel å svare ‹‹Det er bare den Kurdiske delen jeg er i fra››. (Helin)

Selma svarte: ‹‹Å huske på hvor jeg kommer fra og ta vare på kulturen vi har››. Hun fortsatte å fortelle at språket, historien og maten også var viktig for henne:

> Når vi ikke har et eget land, så har vi egentlig ikke noe som er vårt. Alt vi har, blir sagt at er de andre nabolandene sine. For eksempel, så sier tyrkere at maten vår er deres. Det er viktig for meg å fortelle folk at jeg ikke er iraker selv om jeg er født i nord-Irak. Jeg er en kurder fra Kurdistan, og det er en spesiell ting. Det å ha en kurdisk identitet er noe annet enn andre identiteter, fordi vi konstant må kjempe for at vi er kurdere. (Selma)

Helin og Selma nevnte at de er kurdere fra Kurdistan, og ikke kurder fra et annet land. Å ha rettigheter som dette gjør mennesker i stand til å føle seg som likeverdige med alle andre. Det å ha selvrespekt er nødvendig for å være et verdig subjekt (Honneth, 2008, s. 129). Honneth mener at det å ha muligheten til å kreve sin rett, gir det enkelte subjektet et middel for å uttrykke seg. I en situasjon der det kurdiske folket ikke føler anerkjennelse i Kurdistan, er det viktig for pedagoger og lærere å danne et fellesskap i Norge der de kan føle tilhørighet. Det å bli sosialt verdsatt, gjør det mulig for subjektet å forholde seg positivt til sine egenskaper (s. 130). Sherko svarte ‹‹At jeg får lov til å både være norsk og kurdisk. Det burde være mulig å ha to identiteter i dagens globaliserte samfunn, med en fot i hver kultur››. Han fortsatte: ‹‹Jeg tror det er viktigere for kurdere å være anerkjent i Norge, mer enn andre minoriteter, da kurdere ikke er anerkjent i sine hjemland››. Diako svarte: ‹‹Å finne det beste i den norske og kurdiske kulturen og skape en balanse der jeg blir ressurssterk. Samtidig klare å tilpasse meg både det å være kurder og nordmann. Jeg føler det er sånn man blir integrert››. Arman svarte: ‹‹At jeg kan balansere mellom min kurdiske og norske identitet››.

Hver av informantene hadde fellestrekk ved at den kurdiske identiteten var viktig for dem. ‹‹Det burde være mulig å ha to identiteter i dagens globaliserte samfunn, med en fot i hver kultur›› fortalte Sherko. I lys av dette, er det interessant å trekke inn det Salole (2018, s. 322) forteller om, når hun hevder at man vokser opp *med* eller *i* kulturer, og med begge bein i alle kulturer man er en del av. Vi må begynne å snakke om å stå sterkt med flere kulturer. Anerkjennelse handler om at mennesker gjensidig bekrefter hverandre, og dermed oppnår vi følelsen av selvverd, selvtillit og selvrespekt (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 23). Det er pedagogers oppgave å legge til rette for den unge å bli anerkjent på en måte som gjør at de får muligheter til å bli utfordret, dannet og til å strekke seg (s. 38). Dette forutsetter at vedkommende må bli møtt med respekt og bli tatt på alvor. Under dette spørsmålet påpekte Sherko, Diako og Arman at det å få lov til å være kurdisk er like viktig for dem som å få lov til å være norsk. Krysskulturelle barn og unges kamp om tilhørighet, er også skoleledere, lærere og pedagogers kamp. Voksenpersoner må finne ut hvordan vi best kan støtte dem, ved å utvikle vår innsikt, inkludering og kunnskapskompetanse (Salole, 2018, s. 19). Å støtte krysskulturelle barn og unge i identitetsarbeidet kan være med på å øke deres tilhørighetsopplevelse (s. 31).

Neste spørsmål i intervjuet var følgende: *Hvordan opplever du å være verdsatt i det norske samfunnet?* Her svarte Helin:

> Som regel ser folk på det som noe positivt at jeg kan snakke et ekstra språk og forteller meg at jeg kan bruke det i arbeidslivet. Men jeg er bare 20 år og har ikke tenkt på det å være verdsatt i det norske samfunnet. (Helin)

Selma svarte: ‹‹Familien min bor i en liten bygd der så og si alle er etnisk norske. Hver gang det flytter inn nye utenlandske familier, så sier de norske ‹‹disse utlendingene altså...›› på en nedlatende måte››. Hun fortsatte: ‹‹Jeg har blitt verdsatt der jeg er vokst opp, men det tror jeg er fordi jeg tilpasser meg normene som er vanlig der. Det er en kamp, fordi jeg vil være like mye norsk som det jeg er kurdisk››. Selma fortalte om negative kommentarer hun fikk fra de etniske norske som bodde på stedet når flyttet inn nye utenlandske familier. Når mennesker med ulike verdenssyn møtes, kan det oppstå misforståelser og frustrasjoner. Å reagere med usikkerhet i situasjoner med handlinger som har en annen kulturell ramme enn vår egen, er naturlig (Salole, 2018, s. 78). Fordommer er forestillinger man gjør seg opp uten å ha fått kjennskap til en person eller en sak. Diskriminering er et av de alvorligste uttrykk for fordommer, da det er å vurdere noen som mindreverdige basert på de fordommene man har om den gruppen de representerer (s. 80). Når man får høre slike kommentarer som ‹‹Disse

utlendingene altså ...›› på en nedlatende måte, slik som Selma fortalte, gjør dette noe med selvbildet til personen. Man føler seg mindre verd og kan miste selvtillit.

Sherko fortalte at han måtte bevise ekstra mer enn andre i bygden han var oppvokst i: ‹‹Hvis en i klassen min (etnisk norsk) fikk 70 poeng på matteprøven, måtte jeg få 85 for å få like mye skryt›› Han fortalte at det fikk han til å tenke: ‹‹Hvorfor må jeg gjøre så mye mer? Hvorfor må jeg skrike for å bli hørt?››. Han fortsatte:

> Jeg var den eneste på trinnet mitt med minoritetsbakgrunn. Alle mine egenskaper ble kurdiske egenskaper. Hadde jeg vært liberal, så hadde alle kurdere vært det. Er jeg arrogant, er det typisk i kurdisk kultur at kurdere er arrogante. Det var en som sa til meg ‹‹Dere er jo sånn som sier akkurat hva dere mener›› Da svarte jeg meg ‹‹Nei, jeg representerer ikke hele den kurdiske befolkningen, jeg er meg selv›› Individet blir glemt og går i det større hele for dem. På en måte var det noe positivt i det for jeg skrek høyere og løp fortere. Det var ikke alltid like gøy, men jeg følte jeg ikke hadde noe valg, for at jeg fikk så mye ansvar. (Sherko)

Det er tydelig at informantene som kom fra bygdesamfunn hadde sterke meninger om dette spørsmålet, spesielt Sherko, da han fremhevet at han måtte ‹‹skrike høyt›› for å bli hørt. Enten barn og unge hvisker eller roper, er det viktig at de blir sett og hørt. De som av ulike grunner føler seg avvist og misforstått, kan oppleve å bli usynliggjort (Salole, 2018, s. 324). Videre forteller Sherko at ‹‹Alle mine egenskaper ble kurdiske egenskaper (...), hadde jeg vært liberal, så hadde alle kurdere vært liberale››. Kultur ligger ikke til grunn for alle menneskers handlinger, vi har alle individuelle og familiære særegenheter som endrer seg med tiden (s. 88). På tvers av kulturer har mennesker mange likheter og uavhengig av hvor vi kommer fra, deler vi mange av de samme behov; vi trenger kjærlighet, omsorg og trygghet, og vi ønsker det beste for våre barn (s. 66). Diako, som har vokst opp i bysamfunn, hadde et litt annerledes svar: ‹‹Jeg føler meg verdsatt, men det tror jeg er fra egen innsats. Man må kunne godta seg selv, før man skal forvente aksept fra andre››. Han fortsatte å fortelle at det gjelder for alle, men ekstra vanskelig for dem med en krysskulturell bakgrunn, da de må forholde seg til to verdener. Han fortalte at dersom de to verdenene er såpass splittet, må man ha to personligheter som kan tilfredsstille to grupper med folk: ‹‹Det gjør det ekstra tungt, fordi du i det ene øyeblikket går fra den personligheten som tilhører deg for å tilfredsstille den andre gruppen››. Arman svarte ‹‹Jeg føler meg verdsatt som et menneske, men ikke som kurder››. Han hadde en liten pause for så å fortsette: ‹‹Jeg kan ikke beholde min kurdiske identitet, jeg må være assimilert for å bli verdsatt. Har du en familie som har beholdt sine tradisjoner, kan det hende at du trekker deg fra det norske samfunnet etter påvirkning fra familien››. Som tidligere nevnt, kan behovet for anerkjennelse ha mørke sider, da det pågår en heftig kamp om andres anerkjennelse både i det

offentlige og private rom (Brunstad, 2015, s. 151). Følelsen av å ikke bli anerkjent kan ha konsekvenser for eget selvbilde, og med det vil jeg argumentere for at det er viktig for alle elver, spesielt de av dem som har en krysskulturell bakgrunn, å ha voksenpersoner som støtter dem i identitetsarbeidet slik at de ikke opplever å måtte assimilere seg for å passe inn.

Det er et skille mellom svarene til informantene, samtidig som det er tydelige fellestrekk. Bortsett fra Helin som ikke hadde tenkt så mye over dette, reflekterte resten av informantene om dette temaet. Det er tydelig at informantene fra bygdesamfunn har opplevd flere negative kommentarer enn informantene som kommer fra bymiljø. Et interessant spørsmål blir om dette, blir om det kan ha noe å gjøre med at det er mindre mangfold i bygden enn i bymiljøer. Diako forteller at det kan være tungt å ha en krysskulturell bakgrunn fordi man lever i to verdener som er splittet, som å ha en dobbelt personlighet for å passe inn. Han sier: ‹‹Fordi du i det ene øyeblikket går fra den personligheten som tilhører deg for å tilfredsstille den andre gruppen››. Hvorvidt krysskulturelle barn og unge anser seg som en del av den øvrige befolkningen, henger sammen med hvordan omgivelsene definerer dem. I tillegg er det av stor betydning om omsorgspersoner lar dem beholde aspekter av sine ‹‹gamle liv›› i live og samtidig slå rot der de bor (Salole, 2018, s. 188). De unges opplevelse av andres premisser og forventninger rundt tilhørighetsspørsmål bør tas på alvor av alle som møter dem. Det å bli dratt mellom to kulturer, eller å sitte fast mellom to kulturer, kan bli problematisk for identitetsforståelsen for krysskulturelle barn og unge (s. 251).

Videre i intervjuet var neste spørsmål følgende: *Hvordan opplever du at kurdere verdsettes som en gruppe i det norske samfunnet?* Den første informanten, Helin, fortalte at kurdere ikke er verdsatt sammenlignet med andre grupper i Norge. Hun fortsatte: ‹‹I historieboken min fra videregående var det en halv side om Kurdistan, som er altfor lite med tanke på det som har skjedd der, som for eksempel under Saddam Husseins regime››. Hun fortalte at dette var noe som gjorde henne både sint og trist. Hun påpekte i tillegg at det var for lite media som påpekte den kurdiske situasjonen ‹‹Det hender at det er snakk om Kurdistan på nyhetene og om hvordan de kurdiske peshmergastyrkene kjemper mot IS. Men det er altfor lite››. I likhet med Helin, snakket Selma om at det var for lite fokus på deres bakgrunn på skolen: ‹‹Jeg føler ikke at kurdere er så veldig anerkjent i Norge, fordi folk flest har ikke forståelse for situasjonen vår, og det må jo være fordi de ikke har lært om det på skolen››. I tillegg, snakket Selma om at kurdere trenger mennesker som stortingsrepresentant Bjørnar Moksnes og professor Frank Aarebrot for å bli verdsatt:

> Moksnes er den eneste som har tatt opp det som skjedde i Afrin. På universitetet hadde Aarebrot to sider om hvordan Tyrkia undertrykker kurdere. De sidene var mer enn nok, fordi jeg følte at det var noen som så oss. (Selma)

Sherko svarte: ‹‹Bygda jeg er fra, må alle være norske, så kurderne er i hvert fall ikke verdsatt der. Det var enten assimilasjon eller å være kurdisk. Jeg visste ikke at integrasjon var et alternativ››. Han fortsatte med å fortelle at kurdere aldri har blitt verdsatt og at han følte at verden så på kurdere som en byrde, og at de skulle ønske kurdere var slemme: ‹‹Slik at de kunne legitimere den ondskapen som skjer mot kurdere, at hvis vi var en ekstremistgjeng som var ute etter å drepe, så er det enkelt for dem å legitimere det Erdogan gjør og det Saddam Hussein gjorde››. Han fortsatte:

> Jeg kan ikke begripe at NATO-leder Jens Stoltenberg, en mann jeg så opp til, ikke sier en dritt om det som skjer i Afrin. Jeg skjønner at han ikke gjør det på grunn av politikken bak det, men ‹‹fyfaen mann››, du tråkker på mennesker sitt liv. Du er jo sjef for ‹‹fuckings›› NATO. På den måten, er ikke kurdere verdsatt i Norge. (Sherko)

Diako svarte: ‹‹Før IS, visste ikke egentlig folk hvem kurderne var. Jeg tror at hvis det hadde vært mer pensum om kurdere, så hadde folk mer forståelse for den kurdiske situasjonen. Fremmedfrykt kommer av mangel på kunnskap››.

Arman svarte: ‹‹Jeg føler ikke at folk har visst hvem kurderne var før IS››. Han fortsatte:

> Det er frustrerende når Norge reagerer hvis noe skjer andre steder i verden, men ikke når det gjelder i Kurdistan. Kurdere er ikke verdsatt i det norske samfunnet, det er for lite media som påpeker situasjonen som er der. Jeg er for at kurdere selv kan gjøre noe med det, men det er veldig begrenset hvis det norske samfunnet ikke viser interesse. (Arman)

Informantene forteller at kurdere ikke er verdsatt som en gruppe i Norge. Alle informantene, bortsett fra Sherko og Arman, påpeker at en av grunnene kan være at det er for lite litteratur i skolen om kurdisk historie. Felles for informantene er at de mener at folk ikke har kunnskap om kurderne før de siste årene da det har vært fokus på tyrkisk politikk og IS på nyhetene. Som tidligere nevnt, er det flere krysskulturelle barn og unge som er opptatt av politikk og samfunnsspørsmål som for eksempel å bekjempe urettferdighet og nød (Salole, 2018, s, 131). Informantene har et engasjement på bakgrunn av den kurdiske historien og et ønske om å bidra for å skape et bedre samfunn. I et mangfoldig land som Norge (SSB, 2002) må vi lære oss å leve sammen. Vi har verken internasjonalt eller nasjonalt råd til å tenke at det er én måte å leve på. På bakgrunn av dette, vil jeg i likhet med Salole (2018, s. 320), argumentere for at likeverdige behandlinger i et mangfoldig samfunn må ta høyde for variasjon. Som tidligere

nevnt under punkt 4. ‹‹Et nærmere fokus på kurdere og Kurdistan›› på side 45, blir det kurdiske folket undertrykt i sine hjemland. Deres erfaringer kommer av at de aldri har blitt verdsatt i vertsamfunnet. I tillegg til at undertrykking i hjemlandet kan være andre faktorer som fører til at man ikke får utviklet autonomi. I lys av Honneths teori, må et menneske anerkjennes med kjærlighet, rett og sosial verdsetting for å kunne utvikle et positivt selvforhold (Kristiansen, 2013).

Det siste spørsmålet i intervjuet var følgende: *Hvis du skulle ha fortalt noe om kurdere, hva ville du ha fortalt?* Helin svarte: ‹‹At vi er et eget folk med eget språk, egen kultur med nasjonaldrakt og nasjonalsang. Vi kan ikke sammenlignes med arabere, tyrkere og andre folk i Midtøsten››. Selma startet først med å fortelle: ‹‹Kurdere er en folkegruppe med mye kjærlighet både for Kurdistan og for andre››. Hun fortsatte:

> Vi består ikke bare av frihetskjempere og krig. Jeg tror at siden kurdere har blitt undertrykt i så mange år, så er vi flinke til å respektere andre mennesker. Til tross for triste hendelser gjennom historien, har vi en veldig fin kultur og mye å by på. (Selma)

Sherko smilte og svarte ‹‹Neste gang du møter en kurder, spør om de kan invitere deg på middag for å spise kurdisk mat, så nevn *halparke* (kurdisk folkedans) etterpå››. Han fortsatte: ‹‹Jeg tror kurdere har en indre trang til å fortelle om sin kultur, siden vi i over hundre år har måttet bære kulturen vår på egne skuldre, da vi ikke har hatt institusjoner som gjør det for oss››. Diako svarte: ‹‹Kurdere vet hvordan det er å bli undertrykket, og derfor tror jeg vi har litt mer forståelse for andre mennesker››. Han fortalte om et kurdisk uttrykk som han mente beskriver kurderne bra: ‹‹”Jeg blir aldri lykkelig, men jeg kan være glad”. De er ikke lykkelige siden de hver dag opplever undertrykkelse og annet dritt som å ikke være anerkjent, men de klarer å smile gjennom det››. Han avsluttet med å si: ‹‹Alle har en grense på hva de tåler, men den spiriten kurdere har er vanskelig å bryte ned››. Arman fortalte stolt om fellesskapet kurderne har: ‹‹Mannen i gata er ‹‹onkel›› og damen du egentlig ikke kjenner, kaller du for ‹‹tante››. Disse oppfører seg også som familie dersom det var behov. Kurdere er flinke til å ta vare på hverandre og er et imøtekommende folkeslag››

Det var fint å avslutte intervjuet med dette spørsmålet fordi informantene lyste opp da de skulle svare. Helin og Selma forteller at det er viktig at kurdere blir sett på som et eget folk, og at de ikke kan sammenlignes med andre. Alle informantene forteller at kurdere har en fin kultur, til tross for å ha blitt undertrykt i så mange år. Diako forteller at kurdere har forståelse for andre

menneskers situasjoner, da de ikke har blitt anerkjent som et folk. Arman sier han er stolt av fellesskapet som finnes hos kurdere.

Salole (2018, s. 249) hevder at et sentralt tema for den krysskulturelle gruppen, er å finne ut av sin egen identitet. Identitet er tett forbundet med verdier, normer, hvilke verdenssyn man har, hvordan man ter seg og tenker. Det kan være krevende å bygge en trygg identitet når man ‹‹pendler›› mellom to vidt forskjellige kulturer, og for krysskulturelle barn og unge handler denne prosessen om å forene sine verdener (s. 251). Det å gi rom for å fortelle om sin egen historie, og i tillegg eie den, gir barn og unge definisjonsmakt over sitt liv. Skolen må la krysskulturelle barn og unge fortelle sin historie, da det vil hjelpe dem å skape mening og se sammenhenger (s. 288). Selvtilliten til krysskulturelle barn og unge forsterkes når de får hjelp til å sette følelser og opplevelser inn i en sammenheng (s. 273). De kan utforske identitetsspørsmål og jobbe seg gjennom erfaringer gjennom å fortelle sine livshistorier (s. 274).

Etter siste del av analysen viser funnene at alle informantene anser det å være kurdisk som noe spesielt. Flere av informantene hadde sterke meninger om den politiske situasjonen som har pågått i flere år, og en felles oppfatning blant informantene var at det var viktig for dem å være integrert i det norske samfunnet. Når det gjelder opplevelsen av å være verdsatt i Norge, svarte samtlige av informantene at kurdere ikke er verdsatt som gruppe. Dette mente flere av dem var på grunn av at det er så lite fokus på den kurdiske situasjonen, både på skolen og i media.

Det var tydelig at deres kurdiske bakgrunn var viktig for informantene. De engasjerte seg sterkt i intervjuet og hadde som regel mye de ville fortelle. I situasjoner der jeg følte spørsmålene ble for personlig eller at informantene ble ukomfortable, gikk jeg over til neste spørsmål. Før jeg takket for samtalen, avsluttet jeg intervjuet med å spørre om jeg hadde forstått informantene riktig og om det var mer de ville legge til. Før jeg går over til neste del, vil jeg påpeke at kategori 1: Hva forteller informantene om anerkjennelse? og 3: Hva forteller informantene om det å være kurder i Norge, kan være vanskelig å skille, da kategoriene til en viss grad overlapper hverandre. Dette er fordi informantene knyttet anerkjennelsesbegrepet til mer til kurdere, enn det å være anerkjent på generell basis, som det Honneth gjør. Samtidig valgte jeg dele kategori 1 og 3, og skissere det på denne måten, for å få heve stemmene til informantene og ikke dra stemme deres ut av kontekst.

6.4 Hva kan pedagoger lære av informantenes krysskulturelle erfaringer?

Som nevnt innledningsvis på side 11, valgte jeg å skrive om den kurdiske situasjonen og ha kurdiske informanter i mitt masterprosjekt. En årsak til dette er at det har foregått en hard assimileringspolitikk i de landene de bor i (Izady, 1992, s. 1), i tillegg til at jeg selv har kurdisk bakgrunn, og ville få en utvidet forståelse for dette temaet. Derfor var det viktig for meg å formulere problemstillingen min slik den ble: *Hvordan opplever et utvalg unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? Hva kan vi som pedagoger lære av deres krysskulturelle erfaringer?*

Det kurdiske folket er et av verdens største folk uten nasjonale rettigheter, uten en stat, og siden første verdenskrig har dette folket vært undertrykt. Det er interessant å trekke inn anerkjennelsesbegrepet i det store bildet, da kurderne ikke er anerkjent som et folk. Anerkjennelse ble et viktig tema i oppgaven min og krysskulturalitet kunne, håpet jeg, bidra til å motvirke assimilering og diskriminering. Skoglund og Åmodt (2012) ønsker å belyse anerkjennelsesbegrepet i relevans til et bredt pedagogisk perspektiv, og hevder at begrepet er sammensatt, komplisert og har dimensjoner og aspekter. Det er ikke alltid lett å bruke teorier i praksis, men teoretiske perspektiver kan hjelpe oss med å få bedre forståelse for andre perspektiver vi ikke er kjent med. Skoglund og Åmodt (2012, s. 17) hevder at i et samfunn preget av mangfold, er det behov for en utvidet forståelse av anerkjennelsesbegrepet. Gjennom intervjuene har jeg kommet med eksempler på at pedagoger kan lære av informantenes krysskulturelle erfaringer. Ved å gå tilbake til de tre kategoriene i intervjuguiden, vil jeg nå foreslå hvordan pedagoger kan hjelpe barn og unge med krysskulturell bakgrunn.

Den første kategorien i intervjuguiden ‹‹Hva forteller informantene om anerkjennelse?›› inneholdt spørsmål om hva informantene forsto med begrepet anerkjennelse, hva informantene kunne ha tenkt seg at lærerne kunne ha gjort annerledes, om de har opplevd assimilering, og hva de tror vil skje med personer som ikke blir anerkjent.

Felles for informantene var at de opplevde at den kurdiske folkegruppen ikke er anerkjent og pekte på at de må assimilere seg for å passe inn i samfunnet. I møte med krysskulturelle barn og unge, er det viktig at skolen og pedagoger har kunnskaper om og ressurser til å møte utfordringer knyttet til en krysskulturell oppvekst for å bygge en trygg identitet. Utvikling av ens egen identitet er et livløpsprosjekt, enten om en person har en krysskulturell bakgrunn eller

ikke. Pedagoger må dermed hjelpe barn og unge og støtte dem, for at de oppnår en stolt og trygg identitet (Salole, 2018, s. 271). På denne måten vil en kunne redusere og hindre faktorer som kan gjøre at de blir sittende fast og ikke får muligheter for å utforske deler av seg selv. jeg vil argumentere for at det er viktig med ressursbygging hos krysskulturelle barn og unge, og som alle andre barn og unge, har de behov for voksenpersoner som peker på deres potensial.

Fire av fem informanter forteller at de hadde opplevd å bli anerkjent, dersom lærerne hadde mer kunnskap om den kurdiske situasjonen og at deres bakgrunn på den måten ble satt mer i fokus. Det er viktig at krysskulturelle barn og unge blir sett for den de er, og jeg vil argumentere for at det er like viktig for majoritetselevene som minoritetselevene at det er fokus på mangfold på skolen. Dette er viktig fordi forståelsen og kunnskapen til majoriteten er simultant viktig med anerkjennelsesbehovet til minoriteten. Selma fortalte at det ikke var de yngre man skulle klandre for å være fordomsfulle. Skolen må sette fokus på elevenes krysskulturelle bakgrunn som en ressurs og gi dem anerkjennelse for at de er krysskulturelle. Pedagoger og voksne i møte med krysskulturelle barn og unge må derfor gi rom for forskjellighet, og i en oppbyggende praksis, er spørsmålet om likeverdig opplæring grunnleggende (Brossard Børhaug, 2015, s. 66). En ressursorientert forståelse av krysskulturelle barn og unge vil ta vare på deres erfaringer og på den måten tilrettelegge for gode holdninger og kunnskaper (s. 67).

I arbeid med krysskulturelle barn og unge, er det viktig at voksenpersoner er støttende og hjelper dem med å finne stolthet i seg selv. Hvis deres erfaringer og tanker ikke oppmuntres til å deles, kan deres tankemåter anses som irrelevante. Som pedagog er det viktig å være nysgjerrig, i tillegg til å ha kunnskap om en krysskulturell oppvekst i møte med krysskulturelle barn og unge. Som tidligere nevnt under punkt 3.4.3, på side 39, handler interkulturell dialog om utveksling av synspunkter mellom grupper som tilhører ulike grupper og enkeltindivider. Denne dialogen fører til andres globale forståelse og er en prosess der man er opptatt av å forstå hverandre (Solbue og Helleve, 2016, s. 32). I intervjuene snakket både Diako og Arman om at det å ‹‹bli satt i bås›› var noe de ikke ønsket. Sherko fortalte at alle hans preg ble kurdiske preg. Den unge må ikke måtte ta avstand, forsvare eller være talerør for kulturelle tradisjoner. Pedagoger må være varsomme for skammen som kan følge av å være en minoritetsgruppe, og må ikke gjøre de unge eksotiske (Salole, 2018, s. 285). Det kan ofte være slik at man ikke vil skille seg ut hvis man har en krysskulturell bakgrunn, men heller få anerkjennelse for at man har en krysskulturell oppvekst.

Informantene hadde fellesoppfatninger i hva de mente ville skje med en person dersom vedkommende ikke ble anerkjent. De fortalte at mangel på anerkjennelse kan utvikle en person til å bli sint, miste tillitt til seg selv, sosialisere seg mindre, føle skam, utvikle psykiske problemer og oppsøke dårlige miljøer for å bli anerkjent. Som tidligere nevnt, er det som igangsetter kamper om anerkjennelse, blant annet mangel på respekt og å oppleve krenkelser. Som andre barn og unge, har krysskulturelle barn og unge behov for veiledere som støtter dem. Skolen må støtte dem i å våge å være seg selv, istedenfor at de må oppleve å bli assimilert. Voksenpersoner er viktige veiledere og rollemodeller for de unge, men da janteloven står sterkt på mange områder kan det være vanskelig å skille seg ut i Norge (Salole, 2018, s. 218).

Den andre kategorien i intervjuguiden ‹‹Hva forteller informantene om det å ha en krysskulturell oppvekst?›› inneholdt spørsmål om informantene opplevde å være verdsatt i samfunnet, spørsmål om positive og negative erfaringer, når de følte seg mest norsk, hva det beste med en krysskulturell bakgrunn var, samt hvilke spørsmål de var lei av å få om sin krysskulturelle bakgrunn.

Helin og Selma fortalte at de følte seg verdsatt da de hadde på kurdiske klær på sin skoleavslutning. For ikke å gjøre dette fremmed for majoritetselevene og resten av skolen, mener jeg det burde ha vært lagt vekt på internasjonale dager på skolen hvor man fremmer ulike kulturer og nasjonaliteter. Samtidig er det viktig å peke på at internasjonale dager ikke er nok i seg selv. Som tidligere nevnt, er det viktig å ha et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering. Selv om intensjonen med å vise frem etnisk folkedans, mattradisjoner og musikk er for å skape forståelse og toleranse for etniske grupper, er etnifisering og festivalisering det motsatte av alminneliggjøring og fagliggjøring (Øzerk, 2008a, s. 223). Når dette blir forbeholdt til spesielle arrangementer, som skoleavslutninger som Helin og Selma fortalte om, signaliseres det at deres bakgrunn ikke kan være en del av realiteten når skolen ikke inkluderer deres kulturelle særpreg på en naturlig måte. I tillegg kommer det som regel til det vanlige og ikke som en del av det alminnelige og faglige. Deres bakgrunn blir da ansett som et tilleggselement som tilføyes når det passer det allerede etablerte systemet (s. 224). Selma brukte kurdisk drakt på vitnemålsutdelingen som en fremvisning av kurdisk kultur, der ‹‹det kurdiske›› ikke var noe som skulle observeres og være til underholdning for majoriteten. Med dette, vil jeg argumentere for at det er viktig for skolen å ha et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering. Felles for informantene er at de opplever å være verdsatt blant venner, men ikke noe særlig mer enn det. Det å erfare kjærlighet og vennskap er nødvendig for at vi skal kunne skape tillit til oss

selv, kunne delta i det offentlige fellesskapet og kunne uttrykke oss selv (Honneth 2003, 2008, sitert i Skoglund og Åmodt, 2012, s. 20). Det holder ikke bare å oppleve å bli verdsatt av vennene sine. Skolen burde være en trygg plass der alle elever, uavhengig av bakgrunn, føler seg inkludert og verdsatt.

En felles erfaring for informantene er at de har fått flere negative enn positive kommentarer for sitt opphav, både fra venner og lærere. I en pedagogisk relasjon må den voksne ha evne til å sette sine behov til side for den unges danningsprosess. Relasjonen består av omtanke og omsorg, og i utdanningen er det et krav om at pedagogene skal ivareta danningsprosesser hos elever og studenter (Skoglund og Åmodt, 2012, s. 18). Norge er et flerkulturelt land og lærerutdanning må utdanne lærere som kan forstå den flerkulturelle situasjonen, og krysskulturelle barn og unges bakgrunn (Straume, 2011, s. 6). Teorien til Honneth kan utvikles som dimensjoner i en danningsteori som er interessant for et flerkulturelt samfunn (s. 15): solidaritet i et flerkulturelt samfunn betyr at bidragene til medlemmene i samfunnet verdsettes. Jeg vil argumentere for at dette er noe som bør tas høyde for i pedagogiske institusjoner.

En grunn til at informantene har fått så mange negative kommentarer for sin bakgrunn, kan være at skolen og lærerutdanning ikke har bra nok danningsopplæring. Hovedsakelig ledes og administreres utdanningspolitikken ved hjelp av læreplaner, og i likhet med Øzerk (2008a, s. 209, 211) mener jeg at det er behov for et mer inkluderende og reflektert paradigme i utdanningspolitikken. Det er viktig at mangfoldet blir tatt hensyn til når man utformer offisielle danningsprosjekter, og i tillegg er det viktig å ta høyde for at samfunnet ikke er homogent når man utformer disse (s. 211). Med andre ord er det problematisk å snakke om danning, hvis man ikke tar hensyn til mangfoldet i landet. Med dette tematiserer Øzerk interkulturell læring og interkulturell danning, som handler om å kunne samtale og samhandle som likeverdige subjekter (s. 222), som i denne sammenheng er viktige perspektiver. Interkulturell læring har å gjøre med positiv gjensidighet, og handler om å lære for, om og av hverandre. Det bygger på den erkjennelse at det finnes mennesker med ulik bakgrunn i samfunnet. Som tidligere nevnt under punkt 3.4.2 ‹‹Et kritisk perspektiv på etnifisering og festivalisering›› på side 37, kan man se på det interkulturelle danningsprosjektet som *det sosiale limet* i samfunnet. Danningsprosjekter prøver å omfavne samfunnet som er preget av flerkulturalitet, og dersom man ikke anerkjenner flerkulturalitet, kan man ikke snakke om interkulturalitet (s. 222). I lys av dette er det essensielt å peke på at den som ikke er etnisk norsk, ikke er en fremmed i dette landet. I denne sammenheng er det interessant å fremheve hvordan Salole (2018, s. 35) forteller

at uansett hvordan krysskulturelle barn og unge velger å definere seg selv eller hvor de kommer fra, så er det våre barn, norske barn. Så lenge de bor i Norge skal vi bry oss om dem på lik linje som norske barn.

Informantene Helin, Selma og Diako fortalte at de føler seg mest norske i Kurdistan. Å kunne utrykke seg, kjenne seg igjen i tanker og å ha venner, er en viktig indikator på hva som er hjemme. Hvorvidt informantene anser seg som en del av majoriteten, henger sammen med hvordan omgivelsene definerer og reagerer på dem. Deres opplevelser rundt tilhørighetsspørsmål bør tas på alvor av pedagoger og alle som jobber og møter dem. Fagfolk i pedagogiske institusjoner bør hjelpe krysskulturelle barn og unge med å skape sammenheng i deres egen historie (Salole, 2018, s. 273). På denne måten vil deres oppvekst normaliseres. Informantene forteller at det å ha en krysskulturell bakgrunn gir deg fordeler, og flere av dem peker på at de ikke ville ha byttet den vekk - selv om denne bakgrunnen også innebærer mange utfordringer. Informantene har en dobbeltkvalifisering som ikke blir sett. Selma forteller at det å ha en krysskulturell bakgrunn ikke er en dans på roser, og Diako forteller at det er en grunn for å gå til sengs gråtende fordi han er annerledes. På denne måten blir bakgrunnen sett som en byrde, fordi Diako forteller at han må gråte. Jeg vil argumentere for at det er omgivelsene som skaper problemer for den unge, og det som kan skje da, er at den unge blir lei seg og assimilerer seg for å oppleve anerkjennelse. Det er en manglende anerkjennelse av en krysskulturell oppvekst som fører til at disse ungdommene ikke blir anerkjent som et folk verken i Kurdistan eller i Norge. Her ser vi manglende anerkjennelse på flere nivåer. Med det vil jeg argumentere for at lærere og pedagoger har en viktig oppgave, nemlig det å ta vare på en reell inkludering og subjektet. Det kreves at man viser forståelse som voksenpersoner i en profesjonell eller personlig relasjon knyttet til krysskulturelle barn og unge. Dersom de får hjelp til å forene sine verdener vil de kunne tre ut av et dobbeltliv lettere (s. 275). Når barn og unge med en krysskulturell bakgrunn etablerer en identitet som ‹‹verdensborger›› kan de finne ro (s. 276). Dette betyr ikke å stå i motsetning til å være norsk, men i tillegg til.

Informantene fortalte at de har opplevd å få støtende spørsmål om deres bakgrunn gjennom sin oppvekst her i Norge. For å forstå krysskulturelle barn og unges situasjon, må man være nysgjerrige og spørrende. Det er svært viktig å studere hvor de befinner seg vedrørende sitt identitetspuslespill og det er lettere å vite hvilke områder en kan jobbe med, dersom aktuelle brikker er identifisert (Salole, 2018, s. 278). Med andre ord må pedagoger og andre voksenpersoner i arbeid med krysskulturelle barn og unge lytte til historiene deres, i tillegg til

å anerkjenne det som blir fortalt. Det er viktig for kysskulturelle barn og unge, på lik linje med norske barn og unge, å føle seg inkludert og akseptert innenfor skolens rammer slik at de kan bygge en trygg identitet. Et eksempel på dårlig inkludering i skolen i henhold til informantene i denne undersøkelsen, kan være når Diako fortalte at hans krysskulturelle bakgrunn var en grunn for å gråte fordi man er annerledes. For krysskulturelle barn og unge er det essensielt at skolen ser på mangfold som en verdi. Dette mener jeg er viktig slik at de ikke opplever å gjøre noe galt ved å være seg selv. Under hele intervjuet ga informantene uttrykk for at deres kurdiske bakgrunn var viktig for dem.

Jeg vil igjen påpeke at det er viktig for skolen å ‹‹dobbeltkvalifisere›› alle elevene, slik at krysskulturelle elever kan oppleve anerkjennelse i et samfunn der majoritetsbefolkningen styrer. Imidlertid vil jeg også argumentere for at det ikke er nok med en skole som hyller det flerkulturelle, da subjektivering også er nødvendig. En tilpasset opplæring som er inkluderende, vil hjelpe subjektet med å se meningen i samfunnet og på denne måten minske muligheten til å bli radikalisert, noe som informantene mente kunne skje dersom man ikke opplevde anerkjennelse. Inkludering understreker at et samfunn som er rettferdig ivaretar menneskets verd (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 141). Inkludering handler ikke kun om å sosialere og kvalifisere mennesker inn i samfunnet, men inkludering har en egenverdi; det å gi det enkelte subjektet muligheter for å fremme subjektets frihet (s. 132). Med dette blir inkludering et allmennpedagogisk grunnlagsspørsmål om hvordan subjekter kan ta ansvar og eksistere i verden, noe som Biesta omtaler som subjektivering (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 132). Subjektivering handler om å være et subjekt sammen med andre subjekter, og er en motpol for radikalisering, assimilering og ekskludering (s. 20). Som tidligere forklart, fremmer inkludering subjektivering, og gir det unge subjektet hjelp til å stå i en dialogisk midte, slik at ‹‹det jeg gjør og den jeg er har betydning der jeg har betydning›› (Biesta/Sævi, 2015, s. 203). Hensikten med inkluderingens oppgave er interessant å se i lys av Honneths anerkjennelsesteori. Som tidligere nevnt, handler den tredje sfæren til Honneth om subjektets særegne evner og ferdigheter, som har likhetstrekk som det Biesta (2015) snakker om.

Den tredje og siste kategorien i intervjuguiden ‹‹Hva forteller informantene om det å være kurder i Norge?›› inneholdt spørsmål om hva som var viktig for dem som kurder, hvordan de opplevde at de og kurdere var verdsatt i det norske samfunnet. Intervjuet ble avsluttet med om de kunne fortelle noe om kurdere til lesere til denne masteroppgaven.

Felles for informantene var at det var viktig for dem at de ble anerkjent som kurdere. Et viktig ledd i en integreringsprosess, er å opprettholde sin egen identitet ved siden av å lære å kjenne det nye vertslandets identitet (Akman, 2007, s. 66-68). Men med undertrykking i hjemlandet, i tillegg til erfaringer knyttet til diskriminering i det nye vertsamfunnet de bor i, kan dette på flere måter være utløsende faktorer som fører til at man ikke verdsetter seg selv og får utviklet autonomi. Samtlige av informantene forteller at kurdere ikke er verdsatt som gruppe i Norge på lik linje med andre grupper. De snakker om at det er for lite litteratur om den kurdiske situasjonen på skolen, og at folk flest ikke visste hvem kurderne var før media tok opp terrororganisasjonen IS og deres grufulle framferd. Innholdet i fagbøkene gjenspeiler ikke den flerkulturelle realiteten i samfunnet, da dyr og bær gis større plass i fagbøkene enn minoritetenes erfaringer (Øzerk, 2008a, s. 225), som tidligere nevnt i oppgaven. Hvis dette endres, mener jeg det kan bidra til at minoritetene føler seg mer inkludert i samfunnet, og i tillegg vil majoritetselevene også få en bedre forståelse for hvordan det kan være å ha en krysskulturell oppvekst. På den måten vil alle elevene bli ‹‹dobbeltkvalifisert››. Som tidligere nevnt tar dobbeltkvalifiseringsmodellen utgangspunkt i elevenes livsverden, der alle elever blir anerkjent samtidig (Danbolt og Leid, 2015, s. 91; Kulbrandstad og Skrefsrud, 2015, s. 10). Det er viktig med god kompetanse innenfor flerkulturalitet og gode holdninger blant lærere og pedagoger. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at det er nødvendig med en holdningsendring i opplæringssystemet og læreplanene, slik at flerkulturalitet blir sett på som en verdi.

Læreplanen er kun et dokument som til syvende og sist ikke nødvendigvis er praksis. Derimot henger disse sammen, for lærere er bundet av læreplaner, men de kan likevel legge opp til en undervisning som er flerkulturell. Det er nødvendig med gode læreplaner og en undervisning som representerer ulike verdier fra ulike kulturer, men det er ikke tilstrekkelig med bare etnisk dans og etnisk musikk på skoleavslutninger. Med andre ord, er det viktig at skolen bidrar til et inkluderende fellesskap som tar høyde for at undervisningen presenterer ulike verdier fra ulike kulturer. Det er i tillegg viktig at pedagoger og lærere arbeider med å forebygge fordommer slik at alle elever opplever anerkjennelse innenfor skolens rammer (Helleve, 2016, s. 19). Spesielt i en interkulturell kontekst burde lærere og pedagoger støtte elevene i å bli subjekter som er i stand til å reflektere kritisk for å skape sosial rettferdighet. Uten subjektivering er ikke pedagogisk praksis oppbyggende, da den enkeltes stemme og det unike ikke blir tatt vare på (Brossard Børhaug og Reindal, 2016). Igjen vil jeg argumentere for at et samfunn preget av mangfold har behovet for en utvidet forståelse av anerkjennelse slik Skoglund og Åmodt

argumenterer for (2012, s. 17). Danningsarbeidet må ta sikte på at alle borgere blir selvstendige, reflekterte og bevisste mennesker i et samfunn i rask endring. Dette står i kontrast til kurdernes historie, om deres kamp for å bli anerkjent som borgere og å overleve i de ulike land de bor i og i et fremtidig forhåpentligvis selvstendig Kurdistan.

Sherko forteller at det burde være mulig å ha to identiteter i dagens globaliserte samfunn. Skolen burde anerkjenne elevene for at de er krysskulturelle, og ikke få dem til å føle at de må velge mellom sine to identiteter. En utdanning som overser elevenes kulturelle bakgrunn vil aldri nå sine ferdighets-, holdnings-, eller kunnskapsmål, slik som dobbeltkvalifiseringsmodellen gjør, ved at den tar utgangspunkt i elevenes livsverden (Kulbrandstad og Skrefsrud, 2015, s. 10). Slike perspektiver kan være en støtte til lærere og pedagoger som vil legge opp til en undervisning som støtter den unge slik at det blir lettere å bevege seg mellom ulike kulturer, og at elevene bedre kan forstå de verdenene de lever i. Teorien om dobbeltsidig kvalitet differensiering vil hjelpe å tilrettelegge for undervisningen som er identitetsskapende og perspektivutvidende (Danbolt og Lied, 2015, s. 91). Det går ut på at en i undervisningen ser og anerkjenner alle elever. Dette kunne vært viktig i klasserommene til informantene, spesielt når de forteller at de opplevd å få diskriminerende og støtende kommentarer fra klassekamerater og lærere. Skolen må ‹‹dobbeltkvalifisere›› alle elever i skolen, slik at både majoritet- og minoritetselevene kan utvide sin horisont.

Jeg tør å hevde at det er mye pedagoger kan lære av informantenes erfaringer. De har gjennom sin oppvekst her i Norge erfart opplevelser som er støtende og har måtte stå utenfor fordi de ikke har ‹‹passet inn››. Det kurdiske folket har like stort behov for anerkjennelse som andre minoritetsgrupper i Norge, da de ikke engang er anerkjent i det geografiske området de tradisjonelt sett har hatt sine hjem.

Som pedagoger må man gi rom for at krysskulturelle barn og unge kan dele sine erfaringer, være lyttende, gi dem perspektiv og peke på deres krysskulturalitet som en ressurs. Det er viktig at pedagoger møter krysskulturelle barn og unge med respekt og anerkjennelse, slik at de bygger opp selvtillit. Det vil bidra til at vedkommende blir i stand til å hvile i sin singularitet. Selvtillit innebærer en tro og aksept av seg selv (Honneth, 2008, s. 122; Skoglund og Åmodt, 2012, s. 23). Det er viktig at skolen og pedagoger har tanker rundt ‹‹dobbeltkvalifisering››, som kan bidra til å skape et mer inkluderende fellesskap, og som hjelper elever med å bli ‹‹subjektivert››. Hvis skolen og pedagoger overser dette, anerkjenner ikke opplæringen elevenes krysskulturelle

bakgrunn. I et samfunn preget av mangfold må pedagoger ta vare på det ‹‹doble››. Det blir viktig for skolen, lærere og pedagoger å ha en krysskulturell forståelse slik at elevene kan bygge en trygg tillitt til seg selv. De må få lov til å være seg selv og ikke bli assimilert for å passe inn.

Informantene opplever at de ikke føler at de anerkjennes for den de er i samfunnet. Hvis dette gjelder alle kurdere og andre krysskulturelle barn og unge, hvor skal de da vende seg for å føle at de hører til? Kurderne blir brutalt undertrykt fra alle kanter i Kurdistan. Jeg mener det er viktig for kurdere og andre krysskulturelle barn og unge at pedagogiske institusjoner har forståelse for dette, slik at de kan hjelpe dem med, blant annet, å verdsette seg selv. Det eneste de ønsker er å få anerkjennelse for at de er krysskulturelle. Pedagoger, lærere og andre voksenpersoner kan hjelpe dem med å sette ord på tanker, aktuelle temaer og opplevelser. Det å styrke ungdommen i å se sine ressurser hjelper dem til å finne stolthet og kraft i seg selv (Salole, 2018, s. 286). Som nevnt gjentatte ganger, er det skolen og pedagogenes oppgave å være veiledere og støttespillere for barn og unge, slik at de kan utvikle en trygg identitet.

7. Avsluttende refleksjoner

Denne oppgaven har tatt sikte på å drøfte anerkjennelse for elever med krysskulturell oppvekst, og tar utgangspunkt i fem kurdiske unge voksne i aldersgruppen 20-25 som har vokst opp i Norge. Arbeidet med denne studien har vært en lærerik og spennende prosess. Problemstillingen var: *Hvordan opplever et utvalg unge kurdiske voksne anerkjennelse i det norske samfunnet? Hva kan vi som pedagoger lære av deres krysskulturelle erfaringer?* For å komme frem til mulige svar, utformet jeg følgende underproblemstillinger:

- *Hva vil det si å bli anerkjent?*
- *Hva er en krysskulturell oppvekt*?
- *Hvem inkluderes i betegnelsen det kurdiske folket?*

Problemstillingen har blitt besvart ved å diskutere funn fra det innsamlede datamaterialet opp mot aktuell teori; hovedsakelig fra Honneth, Salole og Akman. Erfaringene som informantene delte, illustrerer min teoretiske forståelse av tilhørighet i en krysskulturell oppvekst. Studien har ikke hatt som intensjon å gi en fullstendig oversikt over hva alle kurdere i Norge tenker om anerkjennelse, men har tatt utgangspunkt i fem informanter og prøve å beskrive noen sentrale utfordringer ved det å ha en krysskulturell bakgrunn. Gjennom denne oppgaven har jeg forsøkt å argumentere for at anerkjennelsesbegrepet er relevant og viktig i møte mellom barn og unge som vokser opp krysskulturelt. Det er lite forskning omkring kurderes opplevelse av anerkjennelse i det norske samfunnet, og denne studien drøfter usikkerheten rundt dette temaet.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg reflektert rundt og fokusert på hva slags fordeler og utfordringer det gir å ha en krysskulturell bakgrunn, og hva pedagoger kan lære av deres erfaringer. I et mangfoldig land som Norge er det viktig at vi ser barn og unge for dem de er, og ikke påtvinge dem å bli assimilert for å passe inn. Det kan føre til manglende anerkjennelse både fra andre og fra seg selv. Funnene fra undersøkelsen viser at informantene er stolte av sin kurdiske bakgrunn, men at de igjennom oppveksten har gått gjennom mange utfordringer, som for eksempel å bli utestengt på bakgrunn av deres etnisitet. Ikke minst viser studien at det er viktig med kunnskap og kompetanse for mangfold. Det er mye pedagoger kan lære av informantenes erfaringer og jeg vil argumentere for at det er viktig å være lydhøre og nysgjerrige i møte med krysskulturelle elever, slik at en kan legge til rette for den unges

opplevelser av anerkjennelse i samfunnet. Det å ha en krysskulturell oppvekst er først og fremst en ressurs, men enkelte oppfatninger kan skape hindre dersom en ikke blir møtt med anerkjennelse.

Honneths teori viser at anerkjennelse er et behov for subjektets personlige utvikling. Alle mennesker har et behov for bekreftelse. Når man har en krysskulturell bakgrunn, og verken føler tilhørighet hjemme hos familien, i sitt eget hjemland eller i samfunnet man lever i, kan det være vanskelig å forme en trygg identitet. Det kurdiske folket er ikke anerkjent som kurdere i Kurdistan og har i mange år blitt omtalt som ‹‹fjell-tyrkere››. Jeg vil mene det er viktig for krysskulturelle barn og unge, spesielt de av dem med kurdisk bakgrunn, å føle seg inkludert, tatt vare på og bli anerkjent for den de er i møte med skolen, lærere og pedagoger.

Prosessen med masterprosjektet har gitt meg mye kunnskap både om kurdere og det å ha en krysskulturell oppvekst. Samtidig sitter jeg igjen med følelsen av at det er behov for videre forskning rundt utfordringene til kurdernes anerkjennelse til det norske samfunnet. En viktig stemme som ikke er til stede her, er erfaringene til kurdiske foreldre. Dette er viktig fordi de er den første og nærmeste voksenskikkelsen i barnas liv. Et annet interessant perspektiv kunne være å undersøke møtet mellom kurdiske voksne med barn som ikke har vokst opp i Norge og Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Her kan må gå inn på hvorvidt de opplever å få hjelp i pedagogiske institusjoner som barnehagen og skolen. Det kunne være interessant å se hvordan, eller i hvilken grad pedagoger legger vekt på det kurdiske elementet for å ivareta mennesker på en god måte. Uansett, pedagogisk forskning bør først og fremst handle om hvordan man ivaretar mennesker på en god måte, slik at det fører til utvikling.

Det har vært spesielt interessant å se hvor ulike svar informantene delte. Av dem som kommer fra bygdesamfunn har graden av diskriminering vært høyere enn de som kommer fra bymiljø. Dette tror jeg kommer av at det er et mindre mangfoldig samfunn i bygdesamfunn enn i bymiljø. Med dette som grunnlag vil jeg argumentere for at det er viktig at det norske skolesystemet legger til rette for en dobbeltkvalifiseringsmodell som går ut på å ha én metode i undervisningen der alle elever blir anerkjent samtidig. På den måten vil både minoritet- og majoritetselevene kan utvide sin egen horisont. I tillegg vil jeg argumentere for at det er essensielt med en opplæring som er inkluderende og subjektiverende. Hvis ikke, anerkjenner ikke opplæringen krysskulturelle elever. Dersom skolen gir krysskulturelle elever begrensede sjanser til dette, kan det gi en redusert selvrespekt for vedkommende, og i tillegg føre til lære-

og utviklingshemminger. Det er viktig at en skole ser på det flerkulturelle mangfoldet som en ressurs, samtidig som det retter et kritisk blikk på etnifisering og festivalisering. Til slutt vil jeg understreke at i et samfunn i rask endring, må danningsarbeidet ta sikte på at alle borgere blir reflekterte, selvstendige og bevisste mennesker i samfunnet. I kontrast til dette fortsetter kurdernes kamp for annerkjennelse, retten til å definere egen historie og mot kurdernes store drøm, et selvstendig Kurdistan.

8. Referanseliste

Akman, H. (1997). ‹De ufrivillig reisende og kjærlighetens eksil›. *Tidsskrift for folkeminnevitskap Tradisjon 27*(2). (s. 53-59).

Akman, H. (1998). *Kurdisk kulturarv. Krig, makt og tap av symboler*. (s. 1-10). Hentet 03.02.2018 fra: http://kaff.ra.no/kaff/verkstedbergen/Haci%20Akman.pdf

Akman, H. (2002). Honor, Feuding, and National Fragmentation in Kurdistan. I T, Aase (red.), *Tournaments of power - Honor and revenge in the contemporary world* (s. 101-113). Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Akman, H. (2007). ‹Monumentalisering av diasporaidentitet. En studie av kurdiske migranter i London›. *Tidsskrift for kulturforsking* 1-2(6). (s. 59-77).

Akman, H. (2011). Statsløs i diaspora: kulturarvdokumentasjon og virtuelt museum. I *Nordisk museologi*. (s. 67-82). Hentet 20.04.2018 fra: https://www.journals.uio.no/index.php/museolog/article/view/3129/2707

Akman, H. (2014). Jeg gråter for mitt forfulgte folk [Kronikk 3.11, 2014]. *Bergens Tidende*. Hentet fra https://www.bt.no/btmeninger/kronikk/i/zMmAK/Jeg-grater-for-mitt-forfulgte-folk

Aydilek, M. (2016). *Møte mellom kurdere og norsk skolesystem* (Masteroppgave). VID Vitenskapelig høgskole. Hentet 13.03.2018 fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2404784/Melek%20Aydilek%20MIKA%202016.pdf?sequence=1

Bekas, S (2013). *I stormens øye: kurdiske dikt*. Oslo: Dreyers Forlag.

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*. (s. 194-209) Oslo: Universitetsforlaget.

Brunstad, P, O (2005) Behovet for anerkjennelse. I: P.O. Brunstad & T. Evenshaug (red.) *Å være voksen*. (s. 150-169) Bergen: Gyldendal Akademisk.

Creswell, J, W (2012) *Educational research*. (4.UTG). Boston: Pearson Education.

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* (s. 58-70). Oslo: Universitetsforlaget.

Brossard Børhaug, F & Reindal, S.O. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I Brossard Børhaug, F & Helleve, I (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 131-145). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Danbolt, A.M.V & Lied, S (2015). «Norge er et mangfoldig land der alle er like mye verdt». Lærerstudenters refleksjoner over minnematerialet etter 22. Juli 2011. I: S. Dobson, L.A. Kuldbrandstad, S. Sand & T.Á Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet.* (s. 83-103). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. (2011). *The discipline and practice of qualitative research*. I. N. K.

Engen, T.O (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I A. Tolo & K. Westrheim (red.), *Kompetanse og mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (56-84). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

FN-sambandet. (2017) *Kurdistan.* Hentet 18.04.2018 fra: https://www.fn.no/Konflikter/Kurdistan

Gravem, P. (2015). Integrerende sosialisering som mål for religions– og livssynsundervisning i skolen. I S. Dobson, L.A. Kuldbrandstad, S. Sand & T.Á. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet.* (s. 207-225). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. Interkulturelle refleksjoner om pedagogiske begreper. I F. Brossard Børhaug & I. Helleve (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse* (norsk utgave). Oslo: Pax Forlag.

Izady, M. R. (1992). *The Kurds – A concise handbook.* Department of Near Eastern Languages and Civilizations, Harvard University, Washington.

Kulbrandstad, L.A & Skefsrud, T.Á (2015). Spor av dobbeltkvalifisering – en introduksjon. I S. Dobson, L.A. Kuldbrandstad, S. Sand & T.Á. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet.* (s. 9-15). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Kreyenbroek, P.G. (1990) "Kurdish identity and the language question" I: *Kurdistan in search of Ethnic Identity.* Papers on Ethnicity and Ethnic Identity (1) (s. 52-68). Utrecht, University of Utrecht, Department of Oriental studies.

Kristiansen, A. (04/2013). *Rettferdighet, anerkjennelseskrav og legitimitet i utdanning.* Hentet 07.05.2018 fra: https://www.idunn.no/npt/2013/01/rettferdighet_anerkjennelseskrav_og_legitimitet_i_utdanning

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Leseth, A. B og Tellemann, S. M (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. Utgave) Oslo: Cappelen Damm.

Nes, K & Nordahl, T (2015). En inkluderende skole for elever med minoritetsspråklig bakgrunn? I S. Dobson, L.A. Kuldbrandstad, S. Sand & T.Á. Skrefsrud (red.), *Dobbeltkvalifisering. Perspektiver på kultur, utdanning og identitet.* (s. 151-173). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørk.

Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet. Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Straume, S. I. (2011). Danning i en flerkulturell lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift,* 95(1). Hentet 07.05.2018 fra: https://www.idunn.no/npt/2011/01/art02?languageId=1

Skoglund, R. I & Aamot Ingvild. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole. Oslo: Universitetsforlaget.

Solbue, V & Helleve, I. (2016). Kompetanse versus forpliktelser i interkulturell dialog med utgangspunkt i en 1.klasse på videregående skole. I F. Brossard Børhaug & I. Helleve (red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 31-42). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Statistisk sentralbyrå. (2013). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre – befolkningsstatistikk,* 10.desember 2013. Hentet 03/05.2018 fra: http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/stort-mangfold-i-lille-norge

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Welstad, T. (2014). Elevenes faglige utdanning og menneskelige utvikling i skolen – rettslige utfordringer og praktiske dilemmaer. I K. Westrheim & A. Tolo (red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norg*e. (s. 119-148). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Westrheim, K & Tolo, A. (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. (s. 17-25). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.

Øzerk, K. (2008a). Interkulturell danning i en flerkulturell skole. Dens vilkår, forutsetninger og funksjoner. I: P. Arneberg & L.G. Briseid (red.), *Fag og danning – mellom individet og fellesskap* (209-227). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Øzerk, K (2008b). En faglig fundert tilnærming til morsmålsundervisning for språklige minoriteter. I T. Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn.* (s. 131-154). Oslo: Cappelen Damm.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og frivillig informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål
Det kurdiske folket er både her i Norge og i sine hjemland en etnisk minoritet. Dette innebærer blant annet et eget kulturelt ståsted som står i et minoritetsforhold til majoritetsbefolkningens kulturelle tradisjoner og formelle maktposisjon. Forskning omkring kurdernes anerkjennelse til det norske samfunnet er et forholdvis lite kjent felt i Norge.

Hensikten med denne masteravhandlingen er å få et innblikk i hvordan noen kurdiske unge voksne opplever å være en del av det norske samfunnet og om de føler seg verdsatt. Videre vil jeg drøfte hvordan pedagoger kan lære av deres erfaringer. I dette prosjektet ønsker jeg å intervjue 3-5 kurdiske flyktninger i alderen 20-25 som har vokst opp i Norge.

Hva innebærer deltakelse i studien?
Deltakelse i studien innebærer at informanten blir med på et intervju, dvs. en samtale om egne erfaringer og egne refleksjoner i det å leve i det norske samfunnet som kurder. Intervjuet vil vare i cirka en time. Intervjuet vil gjennomføres ansikt til ansikt og jeg vil bruke lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?
Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg vil ha tilgang til personopplysninger og alle opplysningene jeg samler inn vil være lagret på min personlige datamaskin og slettes når masteravhandlingen er ferdig skrevet i løpet av 2018. Deltakerne i publikasjonen vil ikke kunne gjenkjennes, da jeg skal endre navn på informantene. Jeg vil heller ikke opplyse om annen direkte informasjon eller informasjon vedrørende andre personer. Anonymisering av informantene blir fullstendig.

Frivillig deltakelse
Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg, Hawjin Fatahi på tekstmelding/telefon 903 61 570. Du kan også ta kontakt med min veileder 1. amanuensis i pedagogikk Frédérique Brossard Børhaug på tlf. 55 54 07 65 om det er ønskelig.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i intervjuet

---
(Signert av prosjektdeltaker, dato)
Med vennlig hilsen Hawjin Fatahi

(Hawjin Fatahi Jonas Reins Gate 9A, 5008 Bergen, 90361570, Hawjin92@hotmail.com

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjonsbakgrunn

Fortelle om bakgrunnen for prosjektet og formålet med intervjuet. Forklare hva intervjuet skal brukes til og taushetsplikten. Informere om lydopptak og lagring av data, anonymisering og sletting av data ved prosjektets slutt. Og til slutt spørre om noe er usikkert og om informanten har noen spørsmål.

Kategori 1: Anerkjennelse

1. På hvilken måte forstår du begrepet anerkjennelse?
    a. På hvilken måte forstår du ‹‹positiv anerkjennelse››?
    b. På hvilken måte forstår du ‹‹negativ anerkjennelse››?
2. Hva kunne du tenke deg at lærere kunne ha gjort for å verdsette deg bedre? Og hva kunne de ha gjort for å verdsette kurdere som gruppe i skolen?
    a. Er det noe du savnet eller skulle ønske var annerledes?
3. Opplever du assimilering i den forstand at du må bli mer ‹‹lik›› majoriteten for å passe inn i samfunnet (å ikke ta vare på den kurdiske bakgrunnen)? Hvor?
4. Har du opplevd å bli integrert, dvs. negativ forskjellsbehandling?
    a. Hvor? Hvordan?
5. Har du opplevd å bli integrert, dvs. der din kurdiske bakgrunn ble ansett som noe verdifullt og som du kunne ta vare på samtidig som du også ble norsk?
    a. Hvor? Hvordan?
6. På en skala fra 1 til 10 (der 10 er den høyeste skåre på verdsettelse og integreringsopplevelse), hvilket tall vil du oppgi angående din opplevelse av å være anerkjent i det norske samfunnet?
7. Hva tror du vil skje med personer som ikke blir anerkjent?

Kategori 2: Krysskultur

1. Er det noen arenaer der du føler deg mer verdsatt enn andre? For eksempel hjemme, blant venner, på jobb, i studietiden, i fritiden eller andre steder? Er det noen positive erfaringer som du spesielt ønsker å trekke frem?
2. Er det noen negative erfaringer som du spesielt ønsker å trekke frem?

3. Når føler du deg mest norsk? Og minst?
4. Hva er det beste med å ha en krysskulturell bakgrunn?
5. Hvilket spørsmål om bakgrunnen din er du mest lei av å få?

Kategori: Kurdere og Kurdistan

1. Hva er spesielt viktig for deg som kurder? Og som kurder i Norge?
2. Hvordan opplever du å være verdsatt i det norske samfunnet?
3. Hvordan opplever du at kurdere verdsettes som en gruppe i det norske samfunnet?
4. Ble din kurdiske bakgrunn satt på lik linje som majoritetselevene da du gikk på skolen?
    a. Hvis ja, hvordan?
    b. Hvis nei, hvorfor?
5. Hvis du skulle ha fortalt noe om kurdere, hva ville du ha fortalt?

Avrunding

- Oppsummere argumentene fremmet under samtalen. Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?
- Takke for samtalen.

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Frédérique Brossard Børhaug
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 12.01.2018 Vår ref: 57609 / 3 / EPA Deres dato: Deres ref:

Tilrådning fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 06.12.2017 for prosjektet:

57609	*Hvordan opplever noen kurdiske unge voksne anerkjennelse til det norske samfunnet? Hva kan pedagoger lære av deres opplevelse?*
Behandlingsansvarlig	*NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig	*Frédérique Brossard Børhaug*
Student	*Hawjin Fatahi*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

Kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hawjin Fatahi, hawjin92@hotmail.com