

Subjektivering som motsvar til radikalisering

*En kvalitativ studie av tre menneskers subjektive
erfaringer og refleksjoner, sett i en krysskulturell
kontekst*

Charlotte Ryland

Veileder
Frédérique Brossard Børhaug



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

Høsten 2019

Oss og De andre

HVIS

hvis jeg

for deg

var

noen

ikke et tall

ikke en ting

hvis jeg

for deg

var

et bankende hjerte

modige føtter

ikke en bølge

ikke en strøm

ikke en trussel

hvis jeg

for deg

var

et menneske

Hvis.

(Salole, 2018, s. 354)

Sammen drag

Denne oppgaven har som mål å belyse hvordan arbeidet med subjektiverende inkludering i skolen kan hindre radikaliser ing, sett i en krysskulturell kontekst. Jeg fremmer derfor tre norske kvinner sine subjektive erfaringer og refleksjoner knyttet til tematikken. To av kvinnene er muslimer med en krysskulturell bakgrunn, mens den tredje kvinnen jobber med tema knyttet til inkludering og radikaliser ing.

I min teoretiske matrise tar jeg i hovedsak utgangspunkt i tre teoretikere fra to ulike fagfelt. På det pedagogiske fagfeltet fremmer jeg Gert Biesta og Peder Haug sine perspektiver, mens Lill Salole derimot tilhører det psykologiske fagfeltet. Jeg anser det som nyttig å løfte frem perspektiver fra ulike fagfelt når det gjelder å øke forståelsen rundt temaene som blir belyst. I tillegg har hver teoretiker sitt separate felt som jeg anser som viktig i denne oppgaven. Gert Biesta fokuserer på viktigheten av en subjektiveringsdimensjon i skolen, hvor det å være et unikt subjekt som tar ansvar for fellesskapet står sentralt. Peder Haug fremmer sin inkluderingsmodell med hovedvekt på deltakelse, medvirkning, fellesskap og utbytte, mens Lill Salole fokuserer på krysskulturell tilhørighet og identitet. Når det gjelder temaet radikaliser ing fremmer jeg i hovedsak Viggo Vestel sin forståelse av radikaliseringsprosessen på generelt grunnlag, i tillegg til annen litteratur som spesifikt belyser temaet med utgangspunkt i kvinner.

Opgaven utgjør en del av en mastergrad i pedagogikk med vekt på allmennpedagogiske spørsmål, ved NLA Høgskolen, og forskningsspørsmålet lyder som følger:

«Hva kjennetegner radikaliser ing av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til dette i skolen?».

Hovedkonklusjonen er basert på informantene sine erfaringer og refleksjoner sett i sammenheng med min teoretiske matrise. Den viser viktigheten av en subjektiverende inkludering i skolen, som fremmer likeverd og handlingsfrihet for den enkelte, i tillegg til et felles ansvar for våre medmennesker. Jeg er derfor av den oppfatning at informantene sine perspektiver kan være til stor nytte for alle som jobber i dagens flerkulturelle skole.

August 2019

Charlotte Ryland

Charlotte.l.ryland@gmail.com

Forord

Først og fremst vil jeg takke informantene mine. Jeg er takknemlig og ydmyk for at de delte av sine personlige erfaringer og refleksjoner med meg. Uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til, så tusen takk.

Videre vil jeg takke min dyktige veileder Frédérique Brossard Børhaug for konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet meg med å navigere på en lang, og til tider kronglete vei frem mot mål. Tusen takk for din veiledning gjennom denne prosessen.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre for all uvurderlig støtte gjennom min tid som masterstudent. Min bror Alexander, søster Julie, venn Erle og Lasse. Takk til dere for korrekturlesing, oppmuntrende ord, pepsi max og kaffe moccha. Dere gjorde min tid som masterstudent både morsommere og lettere.

Takk!

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	5
FORORD	7
1. INNLEDNING	11
1.1 PRESENTASJON AV OPPGAVENS TEMATIKK OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	12
1.2 OPPGAVENS TEORI OG LITTERATUR	13
1.2.1 <i>De tre teoretikerne</i>	14
1.3 OPPGAVENS STRUKTURELLE OPPBYGNING	15
2. HVA KJENNETEGNER EN KRYSSKULTURELL SUBJEKTIVERENDE INKLUDERINGSPROSESS?	18
2.1 FLERKULTURELL ELLER KRYSSKULTURELL? BEGRUNNELSE FOR VALG AV SALOLES TEORI OM KRYSSKULTURELLE BARN (2018)	18
2.2 HVA INNEBÆRER EN GOD INKLUDERINGSPROSESS?	20
2.2.1 <i>Inkluderingsparadokset</i>	21
2.2.2 <i>Subjektivering: Å bygge opp voksne måter å være å handle på i det flerkulturelle samfunnet</i>	23
2.2.3 <i>Inkluderingsoppgaven sett i lys av krysskulturalitet</i>	24
2.3 OPPSUMMERENDE KJENNETEGN FOR EN KRYSSKULTURELL SUBJEKTIVERENDE INKLUDERINGSPROSESS	34
3. RADIKALISERING, EN FARE FOR ARBEIDET MED INKLUDERING AV UNGE KRYSSKULTURELLE MUSLIMSKE KVINNER	36
3.1 NOEN TYPISKE TREKK VED RADIKALISERINGSPROSESSEN	37
3.2 RADIKALISERING AV KVINNER, ET MULIG FORLØP	40
3.3 HVORDAN FORSTÅ RADIKALISERING AV UNGE NORSKE MUSLIMER? ET GLIMT FRA DEN NORSKE DEBATTEN	42
3.4 KRYSSKULTURELLE KVINNER MED EN MUSLIMSK BAKGRUNN, NOEN MULIGE KJENNETEGN FOR DENNE GRUPPEN	44
3.5 INKLUDERINGENS SUBJEKTIVERENDE OPPGAVE: HVILKE BETYDNING KAN DENNE OPPGAVEN HA FOR UNGE KRYSSKULTURELLE MUSLIMSKE KVINNER?	47
4. OPPGAVENS METODOLOGI OG METODE.....	50
4.1 EN KVALITATIV METODE MED EN HERMENEUTISK TILNÆRMING SOM UTGANGSPUNKT	50
4.1.1 <i>Kjennetegn ved det kvalitative intervjuet og begrunnelse for utforming av intervjuguide</i>	53
4.2 VALG OG PRESENTASJON AV INFORMANTER	54
4.3 PRESENTASJON AV PROSEDYRE OG SELVE INTERVJUENE	56
4.3.1 <i>Metodiske utfordringer i forbindelse med nærhet og distanseproblematikken</i>	58
4.3.2 <i>Refleksjoner rundt transkriberingsprosessen</i>	60
4.3.3 <i>Oppgavens kategoriseringsstrategi</i>	61
4.4 FORSKNINGSPROSJEKTETS PÅLITELIGHET OG GYLIDIGHET, ET SPØRSMÅL OM RELIABILITET OG VALIDITET	62
4.5 ETISKE REFLEKSJONER RUNDT FORSKNINGSPROSESSEN	66
5. HVORDAN OPPELVES DEN SUBJEKTIVE INKLUDERINGEN TIL INFORMANTENE, OG HVORDAN KAN SKOLEN VÆRE MED PÅ Å HINDRE RADIKALISERING AV MUSLIMSKE KVINNER MED EN KRYSSKULTURELL BAKGRUNN?.....	68
5.1 <i>Hva sier informantene om radikaliseringsprosessen</i>	69
5.1.1 <i>Hva sier informantene om kvinner og radikaliseringsprosessen</i>	73
5.1.2 <i>Nida sine refleksjoner om boken «To søstre» (2016) av Åsne Seierstad</i>	75
5.2 <i>Hva sier informantene om subjektivering?</i>	77

5.2.2 Hva sier informantene om krysskulturalitet?.....	79
5.3 Hva sier informantene om inkludering?.....	83
5.3.2 Hva sier informantene om skolen sin inkluderingsoppgave når det gjelder muslimske barn med en krysskulturell bakgrunn?.....	87
6. HVA KAN SKOLEN GENERELT, OG PEDAGOGER SPESIELT, LÆRE AV INFORMANTENE SINE ERFARINGER OG REFLEKSJONER?	90
6.1 SUBJEKTIVITET SOM EN MOTPOL TIL RADIKALISERING	91
6.2 DEN SUBJEKTIVE OPPLEVELSEN AV Å VÆRE EN MUSLIMSK KVINNE MED EN KRYSSKULTURELL BAKGRUNN	92
6.3 SUBJEKTIVERENDE INKLUDERING AV KRYSSKULTURELLE MUSLIMSK KVINNER, SETT I LYS AV SKOLENS ARBEID. 93	
7. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	98
7.1 REFLEKSJONER RUNDT VIDERE FORSKNING	98
7.2 OPPGAVENS FORMÅL, OPPBYGGING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	98
VEDLEGG	107
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG FRIVILLIG INFORMERT SAMTYKKE.....	107
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	109
VEDLEGG 3: KVITTERING FRA NSD	112

1. Innledning

Med denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på skolen sin inkluderingsoppgave, sett i en krysskulturell kontekst, og med temaet radikaliserings som bakteppe. Som nevnt i sammendraget, velger jeg i den forbindelse å løfte frem stemmene til tre norske kvinner, hvorav to av dem er muslimer med en krysskulturell bakgrunn. Den tredje kvinnen derimot jobber i en organisasjon med fokus på temaene inkludering og radikaliserings. Det er kvinnenens eksistensielle subjektive erfaringer og refleksjoner, sett i sammenheng med min teorimatrise, som danner grunnlaget for oppgaven.

Jeg anser skolen som en viktig møteplass når det gjelder å jobbe for et inkluderende fellesskap. Her kan pedagoger legge til rette for en rettferdig pedagogisk praksis med fokus på kritisk tenkning, handlingsfrihet, fellesskap og ansvar. Det å føle tilhørighet til et fellesskap der ingen er like, men alle er like mye verdt, skaper en følelse av samhold for det unike subjektet, som strekker seg på tvers av bakgrunn og religion.

Det finnes ingen de andre - det er bare oss, er tittelen på Lindis Hurum fra leger uten grenser, sin bok (2016). Sett fra et subjektiveringsperspektiv viser tittelen til et fellesskap oss mennesker imellom, og fremmer pedagog Gert Biesta (2009, 2015) sine perspektiver om at man som et unikt menneske i fellesskapet, har ansvar for sine medmennesker. Det å ikke se på seg selv som midtpunkt i verden, men heller som en del av verden, er sentralt her. Første gang jeg så boken, «traff» tittelen meg fordi den på en enkel måte forklarer at vi alle deler samme klode, og at kategorisering av mennesker slik jeg opplever det, er kunstige og konstruerte skjemaer, laget for å skape et oss- og dem.

I tidsrommet jeg har skrevet på denne oppgaven har det vært flere mediasaker som omhandler muslimer med en krysskulturell bakgrunn som viser at Norge fortsatt har en vei å gå når det gjelder et inkluderende fellesskap for alle. Et eksempel er varaordfører Kamzy Gunaratnam (Ap) som ble møtt med rasisme av mangeårig medlem i Den Norske nobelkomite og FRP politiker Inger- Marie Ytterhorn, som ytret motstand til at Gunaratnam skulle lede Oslos 17. mai komite, og spurte om ikke en «etnisk norsk, med kronisk norsk bakgrunn» ville være bedre skikket til et slikt verv (6. 11.2018, <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/rL2qQ0/kronisk-norsk>).

Dette eksempelet viser viktigheten av at ulike møtesteder i samfunnet, fra barnehage til arbeidsliv, er sitt ansvar bevisst når det gjelder å jobbe for et inkluderende fellesskap. Det er

også viktig for «mannen i gata» å bekjempe «hverdagsrasismen», som Sumaya Jirde Ali er opptatt av i 3.4, s. 44, der hun beskriver hvordan det oppleves når «hvite menn» uttaler seg om «svarte kvinner» sin virkelighet.

Likevel anser jeg skolen som en av de viktigste møteplassene for barn og unge. Slik jeg ser det har man her et godt utgangspunktet når det gjelder å jobbe for et inkluderende fellesskap. For å begrunne dette ytterligere presenterer jeg videre oppgavens tematikk og forskningsspørsmål, i tillegg til dens teori og litteratur. Til slutt presenterer jeg også oppgavens strukturelle oppbygging.

1.1 Presentasjon av oppgavens tematikk og forskningsspørsmål

Da jeg leste Brunstad (2016) sitt kapittel om marginalisering, radikaliseringsprosess og kjedsomhet kjente jeg på et brennende engasjement for temaene. Jeg bet meg merke i følgende påstand fra Brunstad: «Skal en møte tidens radikaliseringsprosess på en kritisk og konstruktiv måte, må analysen ha bredde og dybde nok til å fange opp dels glemte, fortrente eller oversette sider av tematikken» (Brunstad, 2016, s. 151). Da jeg leste dette, begynte jeg straks å trekke paralleller til inkludering. Brunstad sitt utsagn startet derfor hele min refleksjonsprosess rundt ulike nyanser av en radikaliseringsprosess. Dette var sommeren 2017, og på den tiden var det også en del skrivelser i media om terrororganisasjonen IS (ISIL, ISIS), og om fremmedkrigere som hadde reist fra Norge for å slutte seg til terrororganisasjonen. Jeg opplevde at det var lite fokus på kvinnene som hadde reist, og ikke minst *hvorfor* de frivillig hadde reist fra «trygge» demokratiske Norge til et voldsregime som undertrykker kvinner. Jeg grublet over om det var en sammenheng mellom det å ikke føle seg inkludert i det norske samfunnet og frivillig slutte seg til terrororganisasjonen. I denne oppgaven vil jeg imidlertid som tidligere nevnt, knytte radikaliseringsprosess av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn til pedagogisk refleksjon.

Min veileder gjennom denne forskningsprosessen Frédérique Brossard Børhaug, er opptatt av en likeverdig pedagogisk praksis med fokus på en allmennpedagogisk og antirasistisk pedagogikk (2015, s. 58, 2016, s. 169). I en samtale med henne kom jeg frem til at jeg ønsket å knytte temaene inkludering- og radikaliseringsprosess opp mot skolen sin inkluderende oppgave, sett i forbindelse med det flerkulturelle samfunnet vi lever i. Jeg bestemte meg dermed for å fokusere på hvordan skolen sitt arbeid for inkludering kan motvirke radikaliseringsprosess.

I oppgaven har jeg valgt å fokusere på unge voksne muslimske kvinner. Min teoretiske matrise vil derfor ta sikte på å drøfte eksistensielle erfaringer for krysskulturelle muslimske kvinner og skolens arbeid med inkludering. I og med at det er flere unge muslimske kvinner som har gått igjennom en radikaliseringsprosess og reist fra Norge for å knytte seg til terrororganisasjonen IS (Iversen, 2018), føles det naturlig å rette mitt fokus mot unge kvinner i skolealder. Likevel ønsker jeg å påpeke at selv om min teoretiske matrise fokuserer mest på unge, er informantene mine voksne kvinner. Derfor blir «ung» et relativt begrep i denne oppgaven i den forstand at informantene sine subjektive erfaringer og refleksjoner tar utgangspunkt i eget liv, og barna deres sitt liv. I tillegg bidrar den tredje informanten med refleksjoner på krysskulturelle temaer på bakgrunn av at hun jobber med denne tematikken til daglig.

Denne oppgaven omhandler som nevnt eksistensielle subjektive erfaringer og refleksjoner, og er tilknyttet den europeisk kontinentale tradisjonen. Dette er en pedagogisk tradisjon som tar utgangspunkt i at pedagogiske relasjoner er grunnleggende for all pedagogisk praksis (Sævi, 2013, s. 242). Det er foretatt kvalitative intervjuer med de tre kvinnelige informantene, og mitt forskningsspørsmål er som følger: *«Hva kjennetegner radikalisering av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til dette i skolen?»*.

1.2 Oppgavens teori og litteratur

Som begrunnelse og beskrivelse av litteraturen jeg har brukt som utgangspunkt i min teorimatrise, har jeg valgt å fokusere på Gert Biesta (2009, 2015) sin teori om pedagogikkens oppgave, Peder Haug (2014) sin inkluderingsmodell, og Lill Salole (2018) sin forståelse av krysskulturalitet. I tillegg har jeg også valgt litteratur som omhandler radikaliseringsprosessen. I den forbindelse fremmer jeg Viggo Vestel (2016) sin forståelse av en radikaliseringsprosess, i tillegg til studien fra 2017 «Radicalisation and violent extremism- focus on women: How women become radicalised, and how to empower them to prevent radicalization», utført av the European Parliament's Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs, på forespørsel fra the Committee on Women's Rights and Gender Equality.

1.2.1 De tre teoretikerne

Stein Wivestad (2015) viser til norske eventyr når han fremmer Espen Askeladden og hans tilnærming til livet som inspirasjon til etterfølgelse. De to brødrene til Askeladden aviser alle som kommer deres vei, mens Askeladden selv er nysgjerrig på livet, og møter de samme menneskene med sjenerøsitet og respekt. Brødrene håndterer livet på en effektiv og direkte måte, mens Askeladden sine omveier og «heftelser» åpner opp for unike bidrag fra andre mennesker. «I en tilsynelatende stabil og kontrollerbar verden kan vi lett komme til å kopiere eller reprodusere kunnskapen fra i går, uten at denne blir utfordret av nye perspektiver» (Wivestad, 2015, s. 16-17). Fra mitt ståsted er dette en fin måte å forklare hva Gert Biesta mener med det han omtaler som *subjektivering*. Biesta er pedagog, og opptatt av hvilken rolle skolen bør spille i barn og unge sitt liv. Han deler skolen sin oppgave inn i tre dimensjoner som han kaller kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Mens kvalifisering og sosialisering handler om kompetanse og sosiale spilleregler man trenger å inneha i samfunnet, handler subjektivering om et annet aspekt ved det å være menneske som går ut på at man anerkjenner andre mennesker sin «unikhet» og deres rett til handlingsfrihet (Brunstad, Reindal & Sæverot, 2015, s. 22). Det vil si at man erkjenner at man selv er en del av et fellesskap, hvor andres bidrag er av like stor verdi som ens egne. Hvis vi ser dette i lys av Askeladden sin tilnærming til livet handler det om å ta seg tid til å møte andre mennesker som det unike subjektet de er, uten å plassere dem i en forhåndsdefinert kategori. Det å møte andre med nysgjerrighet, og spørre seg hva deres bidrag kan tilføre dine etablerte perspektiver, skaper etter min mening nødvendig refleksjon i møte med dagens mangfoldige fellesskap. På bakgrunn av dette anser jeg derfor Biesta sin subjektiveringsdimensjon som essensiell på veien mot en likeverdig pedagogisk praksis, og legger derfor stor vekt på hans perspektiver i min teoretiske matrise.

Peder Haug har laget en modell om inkludering i skolesammenheng der han deler inkluderingsbegrepet opp i fire elementer. De ulike elementene handler om å sikre fellesskapet, sikre deltagelse, sikre medvirkning, og å sikre utbytte (2014, s.13). I tillegg er Haug en pådriver for tilpasset opplæring, som går ut på at undervisningen blir lagt til rette for hver enkelt elev ved å innlemme de fire elementene som nevnt over (s. 27). Jeg har valgt å bruke Haug sin inkluderingsmodell i min oppgave fordi jeg anser modellen som et nyttig teoretisk rammeverk for den enkelte skole i forbindelse med inkluderingspraksis.

Salole (2018) som psykolog representerer et annet fagfelt enn pedagogene Biesta og Haug. Jeg ønsker å inkludere hennes forståelse av krysskulturell identitet og tilhørighet i min teoretiske matrise, fordi jeg anser dem som viktig i forbindelse med mitt fokus på en likeverdig pedagogisk praksis i dagens flerkulturelle skole. Salole spør seg nemlig hva den polariserende debatten, og forenklete stereotypier gjør med dagens unge. Hun er urolig for samfunnsutviklingen, og er desto mer fokusert på å eksponere unge for mer «konstruktive motnarrativer» enn dem som dominerer i dagens samfunn (2018, s. 19). Hun poengterer dermed at målet med hennes litteratur er å normalisere, i motsetning til å eksotifisere (s. 18), og hun ønsker også at vi skal være vårt ansvar bevisst når det gjelder å se på alle ungdommer uavhengig av bakgrunn som *våre*. Hun påpeker at kompetansen det å ha en krysskulturell bakgrunn gir, ikke alltid blir lagt merke til på bakgrunn av manglende veiledning fra barndommen av. Ved å identifisere og bearbeide vanskelige følelser kan barn og unge derimot kjenne på positive og gode følelser vedrørende deres bakgrunn og den kompetansen de er i besittelse av. Hun omtaler dermed barn og unge med krysskulturell bakgrunn som «sommerfugllarver», som ved å nærme seg på kunnskap og visdom fra forskjellige ståsteder kommer ut av sin utviklingsprosess med unike farger og ferdigheter, «ikke på tross av, men på grunn av sine oppvekstforhold» (2018, s. 271).

Slik jeg ser det belyser dermed de tre teoretikerne ulike sider av tematikken rundt skolen sin inkluderingsoppgave. Biesta er opptatt av det unike subjektet, og den enkeltes ansvar for fellesskapet. Haug derimot har en mer konkret tilnærming sett i forbindelse med hans inkluderingsmodell, mens Salole tilfører perspektiver sett i en krysskulturell kontekst når det gjelder identitet og tilhørighet. Til sammen tilfører de tre teoretikerne etter min mening dybde og nyanse til den komplekse tematikken vedrørende skolen sin inkluderingsoppgave.

1.3 Oppgavens strukturelle oppbygning

Denne masteroppgaven består av syv kapitler. I dette kapitlet viser jeg valg av tematikk, forskningsspørsmål, beskrivelse av litteraturvalg og oppgavens strukturelle oppbygning.

Kapittel to fokuserer på kjennetegn for en krysskulturell subjektiverende inkluderingsprosess. Her forklarer jeg begrepet krysskulturell, og hvorfor jeg har valgt å bruke det begrepet i min masteroppgave. Videre gjør jeg rede for hva en god inkluderingsprosess kan innebære, hvor jeg tar opp viktige begrep som identitet og tilhørighet, samt subjektivering sett i et krysskulturelt lys. I tillegg problematiserer jeg

begrepet likhet i norske læreplaner, og forholdet mellom likhet og likeverd. Jeg gjør også rede for Haug (2014) sin inkluderingsmodell, og sentrale perspektiver fra Biesta sin tenkning (2009, 2015). Avslutningsvis oppsummerer jeg kjennetegn for en krysskulturell subjektiverende inkluderingsprosess.

I kapittel tre gjør jeg rede for hvorfor radikaliseringsprosess kan være en fare for arbeidet med inkludering av unge muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Her tar jeg opp elementer som kan ha hatt innvirkning på hvorfor noen kvinner valgte å slutte seg til terrororganisasjonen IS, samt generelle trekk ved en radikaliseringsprosess. Videre problematiserer jeg boken «To søstre» av Åsne Seierstad (2016), i tillegg til å gjøre rede for noen mulige kjennetegn for muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Avslutningsvis drøfter jeg hvilken betydning inkluderingsprosessens subjektiverende oppgave kan ha for unge muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, samt en kort oppsummering vedrørende denne tematikken.

I kapittel fire tar jeg for meg oppgavens metodiske tilnærming. Her gjør jeg rede for mitt valg av en hermeneutiske tilnærming, min begrunnelse for utforming av intervjuguide, valg av informanter, samt presentasjon av prosedyre og selve intervjuene. Videre drøfter jeg utfordringer knyttet til nærhet og distanse, refleksjoner rundt transkriberingsprosessen, og forsknings analysestrategi. I tillegg tar jeg en gjennomgang av prosjektets gyldighet og pålitelighet, og avslutter med etiske refleksjoner rundt forskningsprosessen.

I kapittel fem er det informantene sine subjektive erfaringer og refleksjoner som står i fokus, og jeg presenterer her mine innsamlede funn, og knytter disse opp mot min teoretiske matrise. Kapittel 5 har fire ulike deler som tar utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. Første underdel omhandler radikaliseringsprosess, mens andre underdel fokuserer på subjektivering sett i forbindelse med å være en krysskulturell muslimsk kvinne. Den tredje underdelen tar for seg inkluderingsoppgaven i sammenheng med skolens arbeid for krysskulturelle muslimske elever. Den siste underdelen omhandler subjektiverende inkludering av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn.

Kapittel seks handler om hva skolen generelt, og pedagoger spesielt kan lære av informantenes subjektive erfaringer og refleksjoner sett i forbindelse med forskningsspørsmålet: *«Hva kjennetegner radikaliseringsprosess av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til*

dette i skolen?». Her tar jeg også for meg drøftende ettertanker om skolens arbeid som er en direkte oppsummering av de fire ulike temaene fra intervjuguiden.

Avslutningsvis vil kapittel syv presentere refleksjoner og konklusjoner jeg som forsker sitter igjen med vedrørende mitt forskningsspørsmål etter endt forskningsprosess. I tillegg ønsker jeg å skape engasjement rundt videre forskning, og kommer derfor med forslag til mulige forskningsspørsmål.

2. Hva kjennetegner en krysskulturell subjektiverende inkluderingsprosess?

I denne delen av oppgaven redegjør jeg først for begrepet krysskulturell, og forklarer hvorfor jeg velger å benytte meg av dette begrepet her. Videre fokuserer jeg på tilhørighetsparadokset som barn og unge med en krysskulturell bakgrunn kan oppleve. Deretter drøfter jeg Lill Salole (2018) sitt fokus på *identitet* opp mot Gert Biesta (2009, 2015) sitt *subjektiverings* begrep, for å vise deres ulike tilnærming til det unike subjektet. Etter det går jeg i dybden på inkluderingsoppgaven i dagens skole, hvor jeg argumenterer for viktigheten av en allmennpedagogikk som fokuserer på likeverd istedenfor likhet, med utgangspunkt i Peder Haug (2014) sin modell om inkludering, og Gert Biesta (2009, 2015) sine tre dimensjoner, kvalifisering, sosialisering og subjektivering. En motpol til inkludering er radikaliserings, og jeg tar deretter opp radikaliserings av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Til slutt i min teoretiske matrise fokuserer jeg på mulige kjennetegn for denne gruppen, før jeg avslutningsvis argumenterer for hvilken betydning den subjektiverende inkluderingsoppgaven kan ha for muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn.

2.1 Flerkulturell eller krysskulturell? Begrunnelse for valg av Saloles teori om krysskulturelle barn (2018)

Et av momentene jeg ønsker å redegjøre for er min bruk av begrepet *krysskulturell*. Jeg har tatt utgangspunkt i Salole sin teori om krysskulturelle barn (2018), og velger på bakgrunn av den teorien å bruke termen *krysskulturell* i denne oppgaven. Der jeg derimot refererer til andre kilder bruker jeg det begrepet kilden selv har brukt i sin litteratur. Det gjør jeg på bakgrunn av et ønske om at mine referanser skal være autentiske. Salole starter i sin bok «Identitet og tilhørighet» (2018) en presentasjon av krysskulturelle barn og unge med følgende utsagn:

Denne boken handler om norske barn. Våre barn. Uansett hvordan de velger å definere seg, uansett hvor de er født eller hvor familiene deres kommer fra, uansett hvor lenge de bor her så skal det være vårt ståsted. Deres dilemmaer, rettigheter, muligheter og perspektiver angår oss, fordi de er en del av oss. (2018, s. 35)

Generelt brukes det flere ulike betegnelser for krysskulturelle barn. Det kan være flerkulturelle barn, «bindestreksbarn», innvandrerbarn, tokulturelle barn, «norsk med en twist», minoritetsbarn, migrantbarn, annen- og tredjegerasjonsinnvandrere, norske barn

med innvandrerbakgrunn, eller minoritetsnordmenn. Flere begreper som brukes kan ansees som misvisende på bakgrunn av at de fronter både annerledeshet og fremmedgjøring (s. 35). Salole fremmer derfor begrepet krysskulturell som er en direkte oversettelse av den amerikanske samlebetegnelsen på barn som vokser opp med innflytelse fra ulike kulturer «Cross Cultural Kids». Definisjonen på krysskulturelle barn med forkortelsen KKB er følgende: «barn og unge som har levd eller lever med regelmessig påvirkning fra to eller flere kulturer i en betydelig del av oppveksten sin» (Pollock og Van Reken 2009, sitert av Salole, 2018, s. 36).

Det er en subjektiv opplevelse om hva som regnes som en «betydelig del av oppveksten» (s. 36). For noen barn og unge kan det være snakk om uker før man kjenner effekten av erfaringen livet ut, mens for de fleste dreier det seg om lange perioder med påvirkning fra ulike kulturer (s. 36). I motsetning til begrepet flerkulturell som kan gi assosiasjoner til forskjellige kulturer som ryddig deles opp i ulike biter, viser Salole til at begrepet krysskulturell kan sammenlignes med det å blande sammen farger. Hun skriver at når man blander rødt og blått får man lilla og i etterkant klarer man ikke skille den ene fargen fra den andre fordi en ny farge har oppstått (s. 37). Dette synes jeg er en fin metafor for å beskrive det å inneha røtter fra ulike kulturer. Det er ikke svart/hvit, men heller en stor fargepalett med blanding av ulike farger der ingen er lik, men alle er like mye verdt.

Nærmere sagt kan «fargepalett» eksempelet «fange» kompleksiteten i det å inneha røtter fra flere kulturer på en god måte. Likevel er det verdt å merke seg at jeg også har noen kritiske innvendinger til denne betegnelsen da jeg opplever definisjonen av begrepet krysskulturell som «flytende», og lite avklarende. Dette kan etter min mening være med på å skape en forvirring rundt den subjektive opplevelsen om hvem som kan anse seg selv som krysskulturell, og videre bidra til en splittelse der noen anser seg som *mer* eller *mindre* krysskulturell enn andre. På tross av det ser jeg likevel flere positive enn negative aspekter med et begrep som etter min mening fokuserer på hver enkelt sin *unikhet* som et positivt aspekt i fellesskapet. Grunnen til at jeg her bruker ordet *unikhet* er fordi jeg trekker paralleller til Biesta sitt fokus på subjektivering, som omhandler «hvordan et unikt menneske kan eksistere i verden, og ta ansvar i fellesskapet (Brossard Børhaug & Reindal, 2016, s. 132). På tross av ulike faglige tilnærminger, opplever jeg dermed at Salole og Biesta delvis kan «møtes» i begrepet krysskulturell, nettopp fordi begrepet fokuserer på en *unikhet* hos hver enkelt. Det at ingen er like blir av begge to ansett som noe verdifullt, og som tilfører mangfold til samfunnet vårt. Samtidig anser jeg det som viktig å påpeke at

Biesta vil være sterkt kritisk til identitetsbegrepet som Salole bruker, og heller fremme det unike ansvaret for det enkelte subjektet (se også 2.2.2, s. 23)

Selv om jeg ble oppmerksom på begrepet krysskulturell via Salole, er det flere pedagoger som har tatt i bruk begrepet. Maria Drivdal har skrevet masteroppgaven «Krysskultur og tilhørighet» (2016), og Hawjin Fatahi har skrevet masteroppgaven «Anerkjennelse i et krysskulturelt perspektiv» (2018). Begge har valgt begrepet krysskulturell til fordel for andre betegnelser som omhandler mennesker som vokser opp med innflytelse fra flere kulturer. Dessuten har RVTS vest, Ressurssenter om vald, traumatisk stress, og selvmordsforebygging, også tatt i bruk betegnelsen i sitt arbeid (<https://www.rvtsvest.no/krysskulturell-identitet/>). Dette anser jeg som positivt fordi det etter min mening er viktig å utfordre allerede etablerte begreper som eksempelvis *flerkulturell* og *minoritetsspråklig*. Når flere begreper kommer «på banen», er det lettere å reflektere kritisk over hvordan de ulike begrepene presenterer det samme temaet. Ved å bruke begrepet krysskulturell i denne oppgaven tar jeg derfor et valg som bidrar til en bevisstgjøring vedrørende begrep knyttet til mennesker som vokser opp med innflytelse fra flere kulturer.

2.2 Hva innebærer en god inkluderingsprosess?

Skolens inkluderingsoppgave i dagens flerkulturelle samfunn setter søkelyset på ulike problemstillinger. Frédérique Brossard Børhaug (2015) spør seg hvordan vi kan utvikle en allmennpedagogikk som motarbeider kategorisering og marginalisering av mennesker på bakgrunn av deres religion, etnisitet, kultur, klasseskiller og skoleprestasjoner. Hun fokuserer på elevens handlingsfrihet, og videre hvilken muligheter hver enkelt elev har når det gjelder å bruke sin stemme til fellesskapets beste. Med andre ord handler det om hvordan vi kan utvikle en allmennpedagogikk som motvirker marginalisering, og heller bidrar til «en interkulturell oppbygging av demokratiet» (Brossard Børhaug, 2015, s. 58). For å diskutere dette mer inngående fordyper jeg meg derfor i både Peder Haug (2014) og hans modell for inkludering i skolen, i tillegg til sentrale perspektiver fra Gert Biesta sin tenkning (2009, 2015) som omhandler viktigheten av en subjektiveringsdimensjon i skolen. Biesta sitt fokus på subjektivering handler om hvordan et «unikt menneske eksisterer i møte med andre og tar ansvar for andre unike medmennesker (Biesta, 2012a, 2014a, sitert av Brossard Børhaug, 2015, s. 61), og jeg anser det som essensielt i forbindelse med en

inkluderingsoppgave som fokuserer på likeverd for hver enkelt. I tillegg anser jeg Salole (2018) sine perspektiver på tilhørighet som viktige når det gjelder bevisstgjøring rundt tilhørighetsparadokset, og hvordan dette kan påvirke barn og unge.

2.2.1 Inkluderingsparadokset

For krysskulturelle barn og unge er tilhørighet en relativ og subjektiv opplevelse, samtidig som de også forvalter et tilhørighetsparadoks (Salole, 2018, s. 169-172). Dette handler om at de kan føle seg norsk, helt til andre majoritetskulturelle unge eller voksne konfronterer dem med spørsmål om hvor de *egentlig* er fra. Opplevelsen kan resultere i at man føler seg ekskludert fra fellesskapet, og begynner å tvile på egen tilhørighet (2018, s. 170). Muniba Ahmad, jusstudent, samfunnsdebattant og bidragsyter til boken «Skal liksom liksom-passet ditt bety noe» (2017), forteller om utfordringen hun kjenner på når hun blir møtt med dette spørsmålet.

Hvor kommer du fra? Stillhet. Tankene går i tusen i en brøkdels sekund. Hva skal jeg svare på det? To store, blå øyne stirrer på meg. Helsike heller. Kanskje hun lurer på hvor i Norge jeg kommer fra? Nei, vi er jo begge fra Oslo, og etter undertonen hennes å bedømme så er det ikke det hun lurer på. Skal jeg bare svare Pakistan? Det er jo det hun egentlig lurer på. Eller skal jeg være prinsippfast å svare Oslo? Nei, det er et frekt svar. Hun kommer til å bli satt ut. Det ligger jo ikke en vond vilje bak spørsmålet. Foreldrene mine er fra Pakistan, svarer jeg med vekt på «foreldrene mine». Det blir stille igjen. (2017, s. 33)

Noe av essensen i tilhørighetsparadokset som Ahmad viser over, er at krysskulturelle barn og unge tilhører både «inn- og utgruppen» på arenaer hvor de ferdes. De er både *oss* og *dem* (Salole, 2018, s. 179). Med tanke på at det er et sterkt menneskelig behov å bli sett og å høre til, kan det oppleves som problematisk å bli kategorisert som «innvandrere» eller «utlending», når man selv føler seg norsk (Salole, 2018, s. 180). Sumaya Jirde Ali, aktivist og bidragsyter i den samme boken, «Skal liksom liksom-passet ditt bety noe» (2017, s. 22), skriver følgende: «Fenomener slik som utenforskap kan enkelt oppstå når vi husjer folk til side som noe annerledes, når vi aldri helt inkluderes. Når vi betegner dem som motsetninger til det normale» (2017, s. 27).

Dersom man opplever å bli avvist, usynliggjort eller føler seg misforstått av andre med majoritetskulturell bakgrunn, kan det være naturlig at man trekkes mot dem man opplever som lik seg selv. Skolen er en slik møteplass hvor barn og unge med krysskulturell bakgrunn kan gi hverandre anerkjennelse, bekreftelse og en opplevelse av tilhørighet. Her kan man danne en «gruppe» der man har forståelse og respekt for hverandres sammensatte

identitet, og hvor man videre får fritt spillerom til å være seg selv, og bruke av egne erfaringer. Dette kan resultere i økt selvtillit og mestring (Salole, 2018, s. 220).

I noen tilfeller derimot, kan det sterke samholdet i grupper skape ekskludering gjennom en forsterket «oss-dem» tankegang. Dette er en risiko på bakgrunn av det å ha en sterk felles gruppe identitet. Opplevelser av marginalisering, isolering, og segregering kan dermed øke fordi de blir tolket i et forenklet lys. Konsekvensen av dette kan resultere i en offermentalitet der holdninger som «alt er urettferdig» og «ingen andre forstår oss», kan oppstå. Lojaliteten mot «den nye familien» kan også oppleves som sterk i slike grupper. Dette kan videre føre til at barn og unge begynner å dyrke utenforskapet, til tross for at dette egentlig er et budskap om å bli behandlet likeverdig, og dermed inneha makt til å definere sitt eget liv. Likevel kan det på familien og resten av samfunnet fremstå som utakknemlighet, og en sammensvergelse som igjen forsterker ekskluderingen. Dette fenomenet vises gjennom dannelse av gjenger, og både lærere og foreldre fra ungdoms- og videregående skoler i Oslo, hvor en høy andel av elevene har en krysskulturell bakgrunn, har rapportert om tendenser til at grupper oppfører seg truende, dominerende, melder seg ut, eller ytrer rasistiske holdninger mot etnisk norske lærere, og medelever. Slike handlinger er først og fremst en søken etter tilhørighet, og et identitetsforsterkende uttrykk, som forsterkes gjennom erfaringer med manglende inkludering og aksept sier Salole (2018, s. 221).

Akkulturasjon påvirker identitet og selvforståelse, og omhandler de forandringer man går igjennom ved å komme til et nytt land eller sted (s. 122 - 133). Flere studier har sett på akkulturasjon og identitet hos unge med en krysskulturell bakgrunn. Berry, Phinney, Sam og Vedder (2006), sitert hos Salole (2018, s. 122), beskriver akkulturasjonsstrategier hos ungdom med migrasjonsbakgrunn. De så at informantene delte seg i tre grupper og kalte dem «nasjonal profil», «etnisk profil» og «integrasjonsprofil» (s. 122). De unge med nasjonal profil identifiserte seg mest med majoritetssamfunnet; de unge med etnisk profil hadde fokuset mer rettet mot sin egen nasjonale gruppe, og de unge med integrasjonsprofil balanserte mellom sin oppvekstkultur og opprinnelseskultur (s.123). Dvs både «gammel» og «ny» kultur. De unge som hadde opplevelser vedrørende diskriminering, eller ekskludering med majoritetsbefolkningen, uttrykte en sterkere tilhørighet til etnisk profil, mens ungdom som ikke hadde opplevelser med urettferdig behandling eller diskriminering, og følte seg inkludert og av betydning for majoritetsbefolkningen, viste sterkere tilhørighet til nasjonal profil, eller integrasjonsprofil. Sistnevnte profil der fokuset var rettet mot aktivisering og beherskelse av samtlige av sine kulturelle referanserammer er ifølge Salole koblet mot god

psykisk helse (s. 123). Om man har høy kompetanse på både majoritets- og minoritetsarenaer har man ifølge Sam og Oppedal (2003) sitert av Salole (2018, s. 123) bedre psykologisk tilpasning, enn om man innehar lav kompetanse i en eller begge kulturene. Dette blir også støttet av andre studier som peker på helse og identitetsgevinster for ungdom med en integrasjonsprofil (s. 123).

Sett i sammenheng med Salole sitt fokus på identitet som en viktig faktor i forbindelse med tilhørighet, ønsker jeg å også å fremme Biesta sitt syn som problematiserer identitet og dens betydning for hver enkelt. I neste underkapittel vil jeg derfor belyse Salole og Biesta sine ulike syn på begrepet identitet.

2.2.2 Subjektivisering: Å bygge opp voksne måter å være å handle på i det flerkulturelle samfunnet

Identitet er som vist over ofte knyttet sammen med tilhørighet når en blir spurt om *hvor* man kommer fra eller *hvilken* nasjonalitet man tilhører (Drivdal, 2016, s. 31). Biesta derimot er av den oppfatning at man må se vekk i fra noe han mener er en overfokusering på identitet, og heller fokusere mot hver enkelt sin unike eksistens (s. 26). Han er kritisk til å plassere mennesker i kulturelle kategorier, da han er mer opptatt av eksistens bygget på livserfaringer og opplevelser, enn en fastlagt identitet (s. 29). Drivdal argumenterer i tråd med Biesta om det faktum at tilhørighet ikke handler om kultur, geografi eller familie, men heller om en eksistensiell opplevelse av tilhørighet, som hverken kan «fanges» eller forklares som *kun* et nettverk av røtter (s. 31). Opplevelser av tilhørighet er med andre ord subjektive, og noe som skapes uavhengig av identitet og etnisitet. Det handler mer om subjektet i sin helhet og dets unike ansvar, enn om kategorisering av mennesker (s. 32).

Å forstå mennesker som unike individer, som subjekter, vil hjelpe oss i å se nødvendigheten av å ikke redusere verken oss selv eller andre mennesker til å passe inn i kun én bestemt kategori. «Mangfoldet blir ikke lenger en merkelapp på «de andre», men noe som kjennetegner alle» (Biseth og Nyløhn, 2015, s. 316, sitert av Drivdal, 2016, s. 24).

Salole (2018) derimot, ser på identitet som viktig for barn og unge med en krysskulturell bakgrunn (s. 150). Dette på bakgrunn av at identitet er et sentralt begrep i psykologi. Hun er av den oppfatning at man må få utforske og definere egen identitet, og eie kompleksiteten i, og betydningen av egen tilhørighet. Hun peker på forskning som viser til at barn som selv får definere hvorvidt farge, etnisk tilhørighet og andre momenter er av betydning for dem, har det bedre (Butler-Sweet, 2011, sitert av Salole, 2018, s. 151). Salole påpeker dette ved å

poengtere at den religiøse siden til muslimske barn i det norske samfunnet ofte blir trukket frem som «den eneste og viktigste» egenskapen, på bekostning av andre ressurser og kvaliteter (s. 151).

Biesta og Salole har dermed ulik oppfatning vedrørende betydningen av identitet i forbindelse med tilhørighetsparadokset. Der Biesta peker på at «eksistens kommer før essens», i den forstand at man først eksisterer, før man finner svar på hvem en er (Drivdal, 2016, s. 83), er Salole opptatt av identitetsforpliktelse, som handler om at man knytter seg til ett eller flere identitetsuttrykk (2018, s. 150). Forskjellen mellom de to tilnærmingene slik jeg ser det er at Biesta fokuserer på *hvordan* vi eksisterer i verden, mens Salole fokuserer på *hvem* vi er i verden. På bakgrunn av det blir det derfor en naturlig spenning mellom de to ulike tilnærmingene, der den ene fokuserer på hvordan man skal være i fellesskapet, mens den andre fokuserer på hvem man er i fellesskapet. Denne spenningen kan imidlertid være brukbar.

På bakgrunn av de ulike aspektene vedrørende identitet og tilhørighet, ønsker jeg å knytte disse perspektivene til inkluderingsoppgaven i dagens skolesystem. I det neste underkapitlet vil jeg derfor ta opp ulike refleksjoner og perspektiver på hvordan man bedre kan skape en inkluderende pedagogisk praksis for barn og unge, før jeg presenterer Haug sin inkluderingsmodell, og Biesta sine dimensjoner vedrørende den pedagogiske oppgaven. Denne rammen vil være et motsvar til fokuset som kommer i kapittel 3, som omhandler radikaliserings.

2.2.3 Inkluderingsoppgaven sett i lys av krysskulturalitet

Boken *interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (2016) fremmer et budskap om en pedagogisk praksis som legger vekt på sosial rettferdighet og inkludering for alle i det flerkulturelle fellesskapet. Den handler om å reflektere over hva det vil si å ta ansvar, og om hvordan man kan leve side om side, der alle kan bidra til fellesskapets beste på hver sin unike måte (Brossard Børhaug & Helleve 2016, s. 5). I henhold til Biesta sin pedagogiske argumentasjon handler det om å bli et subjekt i samspill med andre subjekter (s. 20).

Skolen er ifølge Helleve (2016, s.15) et viktig møtested, og en felles arena hvor barn og unge med ulike religiøse, språklige og kulturelle bakgrunn møtes for å lære å delta i demokratiet.

Skolen kan bidra til å realisere et inkluderende fellesskap på bakgrunn av at skolen som en felles arena har et stort potensial til å videreformidle demokratiske verdier (s. 15). Et sentralt prinsipp i den demokratiske visjonen er at alle barn og unge skal bli inkludert i fellesskapet, men i praksis blir likevel mange ekskludert (s. 16). Det kan sees i sammenheng med en utbredt monokulturell praksis som retter fokuset mot assimilering der alle skal bli «lik» majoritetsgruppen (Brossard Børhaug og Helleve, 2016, s. 6). En monokulturell hverdag kan fungere som en trussel mot både et inkluderende fellesskap, og den demokratiske utviklingen i samfunnet (s. 5). Likhetsstanken som står sterkt i norske lærerplaner, problematiserer forholdet mellom begrepene likhet og likeverd. Idealet om et likt tilbud til alle er ikke ensbetydende med det å være likeverdig. På bakgrunn av det er derfor ikke idealet om likhet synonymt med en likeverdig pedagogisk praksis, noe som minoritetslever kan oppleve som utfordrende i en skolehverdag (Helleve, 2016, s. 18).

På bakgrunn at det i 2017 kom en ny generell del i Læreplanen på høring, som erstatter den fra 1997, etterlyser leder i Norsk Lektorlag Rita Helgesen, felles verdier i den nye generelle delen via kronikken «Det vanskeligste faget har ingen timer»

(<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2017/ny-generell-lareplan-pa-horing-article1672-294.html>):

(..) Vi som jobber i skolen skal møte elevene med respekt, tillit- og krav, og samtidig gi dem utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Opplæringslovens formålsparagraf pålegger oss i tillegg å motarbeide alle former for diskriminering. Hvor vanskelig det kan være i et flerkulturelt klasserom har jeg selv fått kjenne på kroppen (<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2016/det-vanskeligste-faget-har-ingen-timer-article1623-289.html>).

Hun spør videre om skolen klarer å møte minoritetskulturelle elever på en faglig god måte, og spør seg om den nye generelle læreplanen vil bli mer håndgripelig, og mindre som en uoppnåelig visjon. Helgesen konkluderer med at «vi trenger fellesskolen. Og en ny generell læreplan med felles verdier. Norske, flerkulturelle verdier»

(<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2016/det-vanskeligste-faget-har-ingen-timer-article1623-289.html>).

En stor utfordring for skolen i fremtiden er dermed hvordan man kan skape en inkluderende institusjon der en økende andel barn og unge med annen etnisk bakgrunn også kan finne sin plass i det norske skolesystemet (Helleve, 2016, s. 16). Med det i tankene ønsker jeg å presentere Peder Haugs modell om inkludering i skolen (2014), og noen sentrale dimensjoner fra Gert Biesta sin tenkning (2009, 2015). Jeg argumenterer for at både Haug

sine kjennetegn for inkludering, og Biesta sitt fokus på subjektiveringsprosessen i skolen, er viktige grunnsteiner når det gjelder å fremme en rettferdig pedagogisk praksis med fokus på et fellesskap for alle.

2.2.3.1 Peder Haugs modell om skolens inkluderingsoppgave

Peder Haug har laget en modell om inkludering der han skiller mellom en vertikal og en horisontal dimensjon (2014, s. 12). I den vertikale dimensjonen skilles det mellom stat, kommune og skole; det vil si fra den statlige og kommunale forvaltningen og videre inn i hvert enkelt klasserom (s. 13). I den horisontale dimensjonen deles begrepet opp i fire ulike elementer som er valgt ut på bakgrunn av ulike definisjoner om inkludering, analyser, og politiske intensjonsformuleringer som omhandler inkludering (s. 13). Det første elementet er å sikre fellesskapet: det handler om at hver enkelt elev skal være en del av en klasse eller gruppe, slik at de sammen med andre får ta del i det sosiale samspillet på skolen. Det andre elementet er å sikre deltagelse; det handler om å være i stand til å gi et bidrag til fellesskapets beste, og at man videre får lov å nyte av det samme fellesskapet. Dette må skje ut fra hver enkelt sine forutsetninger, og dermed blir tilpasset opplæring et viktig virkemiddel her. Det tredje elementet er å sikre medvirkning; det vil si at både elever og foresatte skal bli hørt og ha mulighet til å påvirke deres egne interesser i opplæringen. Det fjerde og siste elementet legger vekt på det å sikre utbytte; det vil si at hver enkelt elev skal ha rett til en opplæring som gagnar dem både faglig og sosialt (s. 13).

På tross av at det som nevnt over er statlige vedtak om inkludering, er ikke det dermed sagt at disse nødvendigvis blir fulgt opp i praksis på hver enkelt skole. Bakgrunnen for det er at det er enklere å ha en intensjon om inkludering enn å gjennomføre den i praksis i skolehverdagen (s. 15). Dette er en stor utfordring, og noe som også vises i en norsk studie (Nes, Strømstad og Skogen, 2004, sitert av Haug 2014; Nes og Nordahl, 2015) vedrørende holdninger til inkludering. Studien illustrerer at det på politisk og ideologisk nivå er en stor tilslutning til ideen om inkludering, men at jo mer man nærmer seg praksisfeltet, dess mer varierer forståelsen og tilslutningen vedrørende hva inkludering innebærer (s. 15), i tillegg til forståelsen vedrørende manglende inkludering for minoritetselever de facto (Nes og Nordahl, 2005).

Manglende inkludering for minoritets elever er noe Line Torbjørnsen Hilt tar opp (2016) der hun drøfter kategorisering av marginaliserte og sårbare grupper med utgangspunkt i ulike perspektiver på inkludering (s. 109).

At individer som tilhører en bestemt gruppe er marginaliserte eller sårbare, innebærer at de har en ufordelaktig posisjon i en eller flere samfunnsmessige sfærer, for eksempel i utdanningssystemet. Dette kan for eksempel gjelde grupper som innvandrere, minoritetsspråklige elever og religiøse minoriteter (Hilt, 2016, s. 109).

På bakgrunn av det argumenterer jeg i tråd med Hilt om at det er svært viktig å løfte frem og synliggjøre grupper som er i risikozonen når det gjelder marginalisering som et resultat av kategorisering (s. 110). Minoritetsspråklige elever har ifølge statistikk både dårligere læringsutbytte og høyere frafall enn elever med majoritetsspråklig bakgrunn (s. 111). Kunnskapsløfte (2006) hadde som mål å øke kvaliteten på opplæringen for alle elever, men omfanget av spesialundervisning økte med over 50 % etter reformen ble igangsatt (Haug, 2014, s. 28). Flere elever klarer ikke å holde følge i undervisningen på bakgrunn av at den faglige prestasjonsorienteringen har økt, samtidig som hele 80 % av spesialundervisningen foregår utenfor vanlig klasse (s. 31). Dette fører igjen til utfordringer når det gjelder fellesskap i skolen, spesielt med tanke på i hvor stor grad alle elever er sammen i en vanlig klasse og/eller i gruppe i løpet av skolehverdagen (s. 29). Det at tilegnelsen av ferdigheter og kompetanse på bakgrunn av den pedagogiske målsettingen i de to siste læreplanene i tillegg er på «mainstream» og majoritetens premisser, resulterer dette i en tildekt assimilering, i og med at majoritetens prinsipper og verdier er hierarkisk overordnet (Hilt, 2016, s. 122). I Læreplan (1997) handlet det om å nå et mål vedrørende felles nasjonalt språk og identitet, mens det i Kunnskapsløfte (2006) har vært mest fokus på kompetanse og ferdigheter (Engen, 2014, sitert av Hilt, 2016, s. 113). I de to siste læreplanene har dermed minoritetsspråklige sine behov blitt nedprioritert til fordel for en strategi som fokuserer på «individualisering innenfor en «mainstream» kontekst» (Engen, 2014, sitert av Hilt, 2016, s. 113).

Et begrep som er aktuell i den daglige opplæringen når det handler om realisering av inkludering er som tidligere nevnt, tilpasset opplæring. Jeg vil argumentere i tråd med Haug om at tilpasset opplæring dreier seg om utvikling av undervisningen på en slik måte at den tar hensyn til hver enkelt med tanke på både deltagelse, fellesskap, utbytte og medbestemmelse (2014, s. 27). Tilpasset opplæring er ikke en bestemt metode, men heller et fokus på hvordan man på best mulig måte kan legge til rette for en opplæring som gir hver enkelt elev optimal utvikling og læring (s. 27). Engen er derimot kritisk til det han omtaler

som en «smal» forståelse av inkludering, og dermed også en «smal» forståelse av tilpasset opplæring. Dette går ut på at inkludering blir redusert til integrering, hvor fokuset handler om innlemme grupper eller individer inn i et faglig fellesskap som på forhånd har blitt definert, og dermed kan tas for gitt (Engen, 2018, s. 198). Slik jeg tolker Engen er han kritisk til individualiseringen av tilpasset opplæring, der undervisningen blir tilpasset til den enkeltes behov. Han er mer opptatt av fellesskapet, og problematiserer blant annet den utstrakte arbeidsformen: arbeidsplaner. Når man tar i bruk arbeidsplaner blir undervisningen forskjøvet fra kollektiv innsats som eksempelvis klasseromsundervisning, over til en individualisert innsats hvor hver elev har ansvar for å strukturere eget arbeid (s. 201). Engen påpeker dermed følgende: «Elevkollektivet som intersubjektivt rom for læring og meningsdanning utnyttes i liten grad, eller ikke i det hele tatt. Dermed er det også individorienteringen som får konsekvenser for *organiseringen* og *tilretteleggingen av læringsmiljøet*, ikke fellesskapsorienteringen» (2018, s. 204).

Å sikre fellesskapet, handler som tidligere nevnt om, at alle elever skal være medlem av den samme klassen, eller gruppen, og dermed ta del i det sosiale livet på lik linje som de andre (Haug, 2014, sitert av Engen, 2018, s. 203). På bakgrunn av en økende tendens til å drive spesialundervisning i atskilte grupper, motvirker dette derimot grunnlaget for inkludering (s. 203), og etter min mening, dermed selve idealet om det inkluderende fellesskapet som beskrevet over. Et annet viktig element i forbindelse med å tilhøre et fellesskap, er muligheten for deltagelse i det samme fellesskapet. Det å føle seg verdsatt i skolens læringsfellesskap er av stor betydning for den enkelte elev (s. 203).

Utbytte handler om resultater man oppnår ved å være en deltager som tar del i fellesskapet, samtidig som man innehar muligheter for medbestemmelse (Haug, 2014, s. 34). De nordiske skolene derimot har blitt kritisert for å være for opptatt av resultater på tross av at ideologien i skolen ikke er resultatfokusert, men prosessorientert med fokus på god pedagogisk praksis (s. 34). Likevel er det som nevnt over, de faglige resultatene som er det vanligste målet i dag (s. 35). En norsk utredning fra Kunnskapsdepartementet (2009) viser til at mellom en tredel og en firedel av elevene har et mangelfullt utbytte av undervisningen (s. 35). Dette indikerer dermed at det er langt flere som strever i dagens skole enn de som får ulike former for spesialundervisning (s. 35). Engen (2018) argumenterer for at dersom elevene skal få utbytte fra undervisningen, må den foregå med utgangspunkt i de områdene der barns tenkning er mest utviklet. Dette er områder de kjenner godt og er opptatt av, og som omhandler situasjoner som er av subjektiv betydning i livene deres (s. 203). Skolen må derfor ta

utgangspunkt i elevens egne kulturelle og språklige forutsetninger, for å sikre gode læreprosesser som igjen resulterer i et positivt utbytte av undervisningen (s. 203). Det foreligger også undersøkelser som bekrefter det faktum at minoritetsspråklige elever oppnår bedre resultater når deres språklige og kulturelle bakgrunn blir både verdsatt og tatt hensyn til sier Engen (s. 203).

Medvirkning er et annet viktig aspekt når det gjelder både opplæring til demokrati, og for å skape en inkluderende skole for hver enkelt elev. På bakgrunn av det er skolens egen demokratiske praksis viktig når det gjelder rett til medvirkning i egen skolehverdag (Haug, 2014, s. 33). Foreldre og barn må ha tilgang til relevant informasjon vedrørende deres mulighet til å både diskutere og påvirke ulike saksforhold som omhandler dem selv (s. 33). Undersøkelser (Nordahl 2003 sitert av Haug 2014) viser derimot at foreldre og lærere rapporterer om få muligheter for elevmedvirkning i form av planlegging og gjennomføring av undervisning (2014, s. 34). Dermed er det et stort dilemma knyttet til medvirkning med tanke på i hvor stor grad hver enkelt elev og forelder skal forvente at deres perspektiver skal tas til etterretning, fremfor andre elever sine ønsker. Medbestemmelse handler til syvende og sist om at hver enkelt sine synspunkter skal løftes fram og vurderes på lik linje som alle andre sine synspunkter, og utfordringen blir å finne en balansegang mellom hensynet til hver enkelt og hensynet til fellesskapets beste (s. 34). Engen (2018) påpeker også viktigheten av medvirkning i skolen da han poengterer at alle bør få bruke sin stemme, og dermed bli anerkjent for den de er (s. 203). Den rådende «culture of power» i dagens skole kan gi opplevelser av maktesløshet og umyndiggjøring for elever og foreldre, og skolen bør derfor problematisere det kunnskapsbegrepet som legges til grunn, og hvilket formål det har (s. 203). Betingelsene for medvirkning avhenger dermed av maktsymmetrien mellom skole og hjem, i tillegg til relasjonen mellom lærer og elev (Cummins, 2000, Harry, 2014, Harry & Klinger, 2014, sitert av Engen, 2018, s. 203).

Haug argumenter i likhet med Brossard Børhaug (2015) med at skolen ikke behandler alle elever likeverdige når det gjelder sosial klasse, etnisitet, kjønn og geografi. Han er derfor av den oppfatning at hver enkelt skole må forstå viktigheten av økt kompetanse i alle ledd, både pedagogisk, spesialpedagogisk og fagdidaktisk, i tillegg til høy lederkompetanse for å legge til rette for et godt læringsmiljø (2014, s. 40). Videre mener Haug at skolen også må vite hvordan man skal dra nytte av denne kunnskapen i skolehverdagen (s. 40), og at den kollektive orienteringen må gå i en inkluderende retning, og gjennomsyre skolekulturen i sin helhet (2014, s. 41). Det er dermed ikke nok at enkeltpersoner er innforstått med dette, for

hele skolen må utvikle denne kollektive forståelsen i fellesskap (2014, s. 42). Engen (2018) er som nevnt over opptatt av en «bred» forståelse av inkludering, som innebærer at elevenes rett til å være forskjellig ivaretas (s. 202). Det er viktig at læringsfellesskapet defineres på bakgrunn av medlemmene som inngår i det, hvor opplæringen tilpasses fellesskapet i sin helhet, og ikke bare ut i fra enkeltindivider sine særskilte behov. Engen argumenterer for at eleven da vil føle seg som en likeverdig deltaker i både det sosiale fellesskapet, og i skolens læringsfellesskap (s. 202).

Slik jeg ser det bidrar både Haug (2014) og Engen (2018) til viktige perspektiver når det gjelder inkluderingsoppgaven i dagens skole. Tilpasset opplæring er et «nøkkelbegrep» i forbindelse med det «å se» hver enkelt elev, samtidig som det store fokuset på individet skaper problemer sett i sammenheng med at det da blir mindre fokus på fellesskapet, og dermed på inkluderingsoppgaven. På bakgrunn av det argumenterer jeg for viktigheten av en subjektiveringsdimensjon i skolen, og i den forbindelse ønsker jeg å presentere Biesta (2009, 2015) sine tre dimensjoner i neste underkapittel.

2.2.3.2 Gert Biestas tre sentrale dimensjoner i den pedagogiske oppgaven

Biesta stiller spørsmålet om hva som er pedagogikkens oppgave, og argumenterer for at det er å «muliggjøre voksenlivet for barn og unge i møte med livets og eksistensens utfordringer» (Brunstad, Reindal & Sæverot, 2015, s. 21). Han fokuserer som tidligere nevnt på spørsmålet *hvordan jeg er istedenfor hvem jeg er*, og fremmer en pedagogisk refleksjon rundt hva det vil si «å være en voksen» (s. 21). Å handle som en voksen bunner ikke i alder, men heller om å gi rom til menneskets unikhet, og anerkjenne andres rett til å være selvstendig og handle fritt. *Hva jeg gjør eller ikke gjør* er dermed avgjørende når det gjelder «å være voksen» i pedagogisk forstand (s. 22).

Biesta har i mange år vært kritisk til et fenomen han kaller «learnification» (Biesta, 2015, s. 76). Det handler om et fokus på selve begrepet «læring», der dette opphøyes som det viktigste, uten å reflektere over *hvorfor* vi lærer det vi lærer. Siden 1990-tallet har læring vært et mye brukt begrep innad i både politikk, praksis og pedagogisk forskning (2014, s. 86-87). Blant annet står det i barnehageloven at en skal «fremme læring og danning» (Barnehageloven, 2008, 1, første punkt, sitert av Wivestad, 2015, s. 159). Også uttrykket «livslang læring», en påvirkning fra OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), er brukt og viser til «all målbevisst læringsaktivitet, fra vugge til grav»

(Norges offentlige utredninger, 2003, sitert av Wivestad, 2015, s. 158). Biesta hevder på bakgrunn av det for store fokuset på læring at det har skjedd en rekke diskursive forskyvninger, som blant annet å omtale elever som «lærende», lærere som «tilretteleggere for læring» og overgangen fra «voksenopplæring» til «livslang læring» (2014, s. 86-87). I skoledebattene, blir det også lagt vekt på ordene effektivitet, kvalitet og læring, noe han advarer mot på bakgrunn av det da blir et for snevert syn på hva den pedagogiske oppgaven innebærer (Drivdal, 2016, s. 38).

Perhaps the briefest way to put it is to say that the point of education is not that students learn. Formulating the issue in this way is relevant because many discussions about education (in policy, research and practice) keep using the language of learning in this abstract and general sense. In contrast, I wish to suggest that the point of education is that students learn *something*, that they learn it for a *reason*, and that they learn it from *someone*. (Biesta, 2015, s. 76)

Fokuset handler dermed ikke om effektiv og konkurransepreget utdanning, men heller mot det normative spørsmålet om hva en god utdanning innebærer (s. 75). Dette bringer oss videre til *the question of purpose*, som vi her kan oversette til *hvorfor*- spørsmålet, eller sagt på en annen måte, hva *hensikten* med pedagogisk praksis egentlig er. Dette er et viktig spørsmålet som bør ligge til grunn når vi oppdrar og underviser barn og unge (Drivdal, 2016, s. 38).

The question of purpose is the most fundamental one for the simple reason that if we do not know what it is we are seeking to achieve with our educational arrangements and endeavours, we cannot make any relationships that are most conducive (Biesta, 2015, s. 77)

Hvorfor-spørsmålet er et multidimensjonalt spørsmål som blir delt inn i tre ulike dimensjoner (Biesta, 2015, s. 76). Disse tre dimensjonene kalles kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Den første dimensjonen handler om skolens oppgave i å kvalifisere eleven til å bli medborgere i et demokratisk samfunn. Det vil si at skolen skal lære eleven å tilegne seg ulike ferdigheter, forståelse og kunnskap slik at eleven blir godt rustet i møte med «det voksne livet» (Drivdal, 2016, s. 39). Kvalifiseringsfunksjonen er uten tvil en av de største momentene innad i organisert utdanning, og et av de viktigste elementene i begrunnelsen om å ha statsfinansiert skolegang (Biesta, 2009, s. 7). Den andre dimensjonen blir kalt sosialisering og fokuserer på andre aspekter man trenger å inneha i et demokratisk samfunn som kulturelle, politiske og religiøse tradisjoner (Biesta, 2015, s. 76). Målet er at eleven skal bli en del av fellesskapet (Drivdal, 2016, s. 39). I tillegg til å formidle kunnskap, verdier, holdninger og ferdigheter, skal også skolen hjelpe den enkelte elev med å gjøre

disse til sine egne. På den måten kan den nye generasjonen ta vare på, og videreutvikle disse i takt med samfunnets utvikling (Brossard Børhaug, 2015, s. 63).

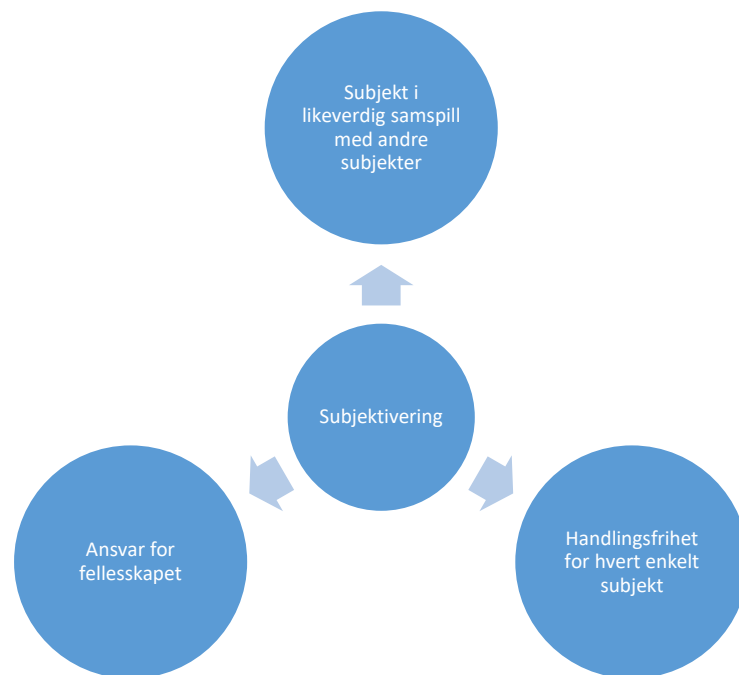
God pedagogisk praksis skal også forberede elevene på å selv vurdere hvorvidt lærte kvalifikasjoner, verdier og holdninger er av nytte, eller om de er utilstrekkelige i møte med andre mennesker (s. 63). I en slik prosess der man reflekterer over eksistensielle spørsmål, og deretter tar valg man mener er riktig, er subjektivering et viktig moment (s. 64). Dette er Biesta sin tredje dimensjonen, og det han kaller subjektiveringsfunksjonen. Den kan best forstås som det motsatte av sosialiseringfunksjonen fordi den fokuserer på en unikhet eller individualitet hos hver enkelt menneske i motsetning til å skulle «passe inn» i en bestemt gruppe (Biesta, 2009, s. 7).

In addition to qualification and socialisation, education also impacts positively or negatively on the student as a person. This is what I have referred to as the domain of subjectification, which has to do with the way in which children and young people come to exist as subjects of initiative and responsibility rather than as objects of the actions of others. (Biesta, 2015, s. 77)

I tillegg til å være motsetninger, henger de tre dimensjonen sammen i den forstand at de også overlapper hverandre: “when we engage in qualification, we always also impact on socialization and on subjectification” (Biesta, 2009, s. 8). Det er dermed viktig å anerkjenne de tre ulike dimensjonene og deres ulike oppgave og innvirkning på den enkelte elev (s. 8). I tillegg handler det om å finne en balanse mellom dem, noe Biesta anser som en kontinuerlig oppgave og ikke noe som kan avdekkes gjennom forskning eller programmer på forhånd (Drivdal, 2016, s. 40). Likevel påpeker Biesta at det er viktig å også ha i mente hvilke separat rolle de tre ulike dimensjonene spiller i utdanningen, og at det er en potensiell konflikt mellom kvalifisering og sosialisering på ene siden, og subjektiveringsfunksjonen på andre siden (Biesta, 2009, s. 8).

Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2016), argumenterer for et inkluderingsideal der fokuset ikke bare handler om å kvalifisere eller sosialisere mennesker inn i samfunnet, men der inkludering har en egenverdi som omhandler det å fremme hver enkelt sin frihet og deres muligheter for livskraftighet (s. 132). Brossard Børhaug (2015) fronter også som tidligere nevnt viktigheten av den enkeltes behov for likeverd i en hverdag som for mange oppleves som sterkt assimilerende, der fokuset er rettet mot et misvisende likhetsideal (s. 66). For eksempel kan dagens assimilerende læreplandiskurs hindre en fremvekst av aspirasjon, der minoritetslevers verdensbilde ikke er tatt til etterretning. En slik pedagogisk praksis kan ydmyke eleven, og rive ned både elevens likeverd, og grunnlaget for

et godt fellesskap (s. 69). Begrepet likeverd er dermed viktig når det gjelder å møte elever med ulike forutsetninger, interesser og bakgrunn. På den måten blir det signalisert at deres bidrag er av like stor verdi som bidragene til deres medelever (Brossard Børhaug, 2016, s. 19). På bakgrunn av dette argumenterer jeg i tråd med Brossard Børhaug om en etisk motstand i antirasistisk arbeid. Dette kan sees som en subjektiveringsprosess der det blir rettet et kritisk fokus på hver enkelt sin faktiske frihet til å velge et liv en selv ser på som verdifullt, og videre hvor grunnlaget for hver enkelt sitt konstruktive bidrag i fellesskapet blir drøftet (s. 170). På bakgrunn av Biesta sin forståelse av subjektivering må skolen dermed fremme en subjektiveringsprosess der det drøftes ulike måter man ønsker å eksistere på, i og med verden som subjekt. Uten subjektivering vil en ikke kunne motvirke selv- eller verdensødeleggelse som preger livet for mange ekskluderte samfunnsmedlemmer (s. 170).



Biesta sitt fokus på en subjektiveringsdimensjon i skolen handler med andre ord om viktigheten av å ta det unike i hver enkelt på alvor, og dermed stå imot et kunnskapsregime som kun fokuserer på kompetanse, mål, læring og resultater (Drivdal, 2016, s. 40). «The danger here is that we end up valuing what is measured, rather than that we engage in measurement of what we value» (Biesta, 2009, s. 10). Subjektiverings-funksjonen er derfor et avgjørende element i diskusjonen rundt hva en inkluderende skole i et flerkulturelt samfunn bør være med handlende og ansvarlig subjekter.

2.3 Oppsummerende kjennetegn for en krysskulturell subjektiverende inkluderingsprosess

I dette kapittelet har jeg fremmet Salole (2018) sin argumentasjon når det gjelder viktigheten av tilhørighet og identitet for unge med en krysskulturell bakgrunn, og argumentert for Biesta (2009, 2015) sine tre dimensjoner kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I tillegg har jeg også i min teoretiske matrise fokusert på Haug (2014) sin inkluderingsmodell.

Salole og Biesta er som tidligere nevnt i 2.2.2. (s. 23) uenig om betydningen av begrepet identitet. Der Salole fokuserer på viktigheten av identitet som et ledd i en prosess med å finne- og akseptere seg selv, problematiserer Biesta begrepet identitet med å vise til at det som betyr noe er *hva* man gjør og ikke *hvem* man er, og at det som er av betydning er hvordan man responderer på verden rundt seg (2015, Sævi, s. 194). Slik jeg ser det bringer både Salole og Biesta viktige perspektiver frem i lyset med hver sin tilnærming. Jeg er enig med Salole i hennes argumentasjon vedrørende identitetsutvikling med tanke på viktigheten av tilhørighet og aksept for den man er, og den krysskulturelle bakgrunnen man har. Det å ha en forståelse for hvem man er som person kan gjøre at en står tryggere i seg selv, og møter livet på en mer positiv måte. Likevel argumenterer jeg i tråd med Biesta og anser det som sentralt å fokusere på *hva* man gjør i verden i forhold til *hvem* man er i verden. Dette begrunner jeg med at det er enklere å fortelle seg selv hvem man er som person, eller ønsker å være, men at det til syvende og sist er handlingene våre og hvordan vi responderer på omverden som definerer oss, og gjør oss til den vi er. I Haug (2014) sin horisontale inkluderingsdimensjon deler han inkluderingsbegrepet opp i fire deler; å sikre fellesskapet, å sikre deltakelse, å sikre medvirkning, og å sikre utbytte. I tillegg argumenterer han for begrepet *tilpasset opplæring*, som handler om å tilpasse innholdet i skolen til hver enkelt elev. På bakgrunn av dette argumenterer jeg for at Haug sin modell kan brukes som et teoretisk rammeverk for den enkelte skole. Jeg deler Haug sin oppfatning om at den samlede kompetansen til pedagoger, lærere og skolen i sin helhet bør legges til grunn i forbindelse med tilpasset opplæring for hver enkelt. Samtidig argumenterer jeg også i tråd med Engen (2018) sitt fokus om at den tilpassede opplæringen bør være orientert mot fellesskapet (s. 198). Det er viktig at læringsfellesskapet defineres på bakgrunn av medlemmene som inngår i det, hvor opplæringen tilpasses fellesskapet i sin helhet, og ikke bare ut i fra enkeltindivider sine særskilte behov (s. 202).

Jeg argumenterer i tråd med Brossard Børhaug (2016), Magnus Reindal (2016), og Biesta (2009, 2015), når det gjelder behovet for en krysskulturell subjektiverende inkluderingsprosess som fokuserer på viktigheten av en likeverdig pedagogisk praksis som fremmer subjektivering for alle deltakere i skolen. Dette begrepsmessige uttrykket er derfor en del av grunnsteinen i mitt forskningsspørsmål, og omhandler ønske om et allmennpedagogisk grunnlagsspørsmål som legger vekt på hvordan «et unikt menneske kan eksistere i verden og ta ansvar for fellesskapet» (2016, s. 132). All utdanning bør bidra til en subjektiveringsprosess, der elevene blir mer selvstendig og reflektert i måten å tenke og handle på (Biesta, 2009, s. 8). På denne måten blir også subjektiveringsfunksjonen en motpol til assimilering, ekskludering og radikaliseringsprosesser (Helleve, 2016, s. 20).

I neste kapittel er det radikaliseringsprosesser som en fare for inkludering jeg ønsker å sette søkelys på. Her vil jeg gå mer inn på radikaliseringsprosesser generelt, i tillegg til radikaliseringsprosesser av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn.

3. Radikalisering, en fare for arbeidet med inkludering av unge krysskulturelle muslimske kvinner

Ungdom er på et sted i livet hvor utvikling av egen identitet, utforsking av kjønnsrelasjoner, og det å finne sin plass i en sosial gruppe er av stor betydning. Noen har eksistensielle spørsmål vedrørende livssyn og religion, og flere engasjerer seg i sosiale strukturer som viser hvilken posisjon de selv er i, basert på samfunnets maktforhold. Spørsmål som «Hvem er jeg?», «Hva er rettferdig?», «Hvilken gruppe kjenner jeg tilhørighet til?», kan dermed føles sårbare, og videre gjøre en mottagelig for radikale holdninger og standpunkt (Salole, 2016, s. 13). Mennesker som rekrutterer ungdom til ekstremistiske organisasjoner vet å utnytte disse aspektene, og tilbyr dem en opplevelse av fellesskap, unikhet, tilhørighet, og betydning. Salole spør seg hvorfor ikke vi som fellesskap kan gjøre det samme ved å fremme et ønske om mangfold, og på den måten vise at man verdsetter det de unge har å by på. Felles for alle fundamentalister er et ønske om en enkel *enten-eller*-identitet. Hvorfor etterlyser ikke fellesskapet en større aksept rundt en trygg *både-og*-identitet for våre unge? (s. 19)

Hatretorikk, ekskludering og tilhørighetssøken kan ha destruktive krefter, og Salole siterer følgende ordtak: «If the young are not initiated into the village, they will burn it down just to feel its warmth» (s. 324). Max Scheler sin studie av *ressentiment*, publisert for første gang i 1912, sitert av Paul Otto Brunstad (2016), kan kaste lys over denne tematikken. Det franske ordet *ressentiment* brukes av Scheler for å beskrive en avmaktsfølelse. Den følelsen kan oppstå hos mennesker som ikke får anerkjennelse for den de er, og det de kan. Å være i besittelse av en slik avmaktsfølelse kan føre til at man havner i periferien av samfunnet og dets fellesgoder (s. 158), og de eksistensielle livserfaringene man tilegner seg i utkanten av samfunnet er noe majoriteten i samfunnet slipper å ta stilling til (s. 159 - 160). Et eksempel Brunstad bruker for å forklare hvordan det kan oppleves å være avskåret fra samfunnets goder, er en fortelling fra Æsops fabler, sitert av Scheler (2003, s. 46, gjenfortalt av Brunstad, 2016, s. 160). Fortellingen går som følger; Noen druer henger høyt oppe i en drueranke. De ser søte og forlokkende ut, og en rev forsøker iherdig å få tak i noen av dem. På tross av ivrig innsats, lykkes ikke reven i sitt forsøk, og han må gi opp drømmen om de fristende druene. For å mestre det tunge nederlaget, endrer reven tankegangen om druene fra forlystelse, til forakt. Resultatet av en slik forakt fører til en frigjørelse fra en vond tapsfølelse av noe han ikke fikk oppleve. En slik forakt kan videre spre seg som gift, og transformere forståelsen av samfunnet man er en del av (s. 160).

På bakgrunn av dette vil jeg i nåværende kapittel først løfte frem informasjon om et mulig forløp i en radikaliseringsprosess på generelt grunnlag uten å ta hensyn til kjønn. Her vil jeg gå nærmere inn på de ulike stadiene i radikaliseringsprosessen med utgangspunkt i to ulike tilnærminger. Videre vil jeg i 3.2 (s. 40) drøfte radikalisering med fokus på kvinner, før jeg i 3.3 (s. 42) nevner en mye omtalt bok av Åsne Seierstad (2016) ved navn «To søstre». I 3.4 (s. 44) vil jeg løfte frem mulige utfordringer muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn kan møte på, før jeg til slutt i 3.5 oppsummerer inkluderings subjektiverende oppgave, og hvilke innvirkning den kan ha på muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn (s. 46).

3.1 Noen typiske trekk ved radikaliseringsprosessen

I en kronikk vedrørende PSTs oppjustering av faren for terrorangrep mot Norge, skriver filosofiprofessor Arne Johan Vetlesen, sitert av Vestel (2016), om viktigheten av å analysere samspillet mellom større samfunnsmessige utviklingstrekk og individuelle erfaringer for å bedre forstå og dermed arbeide for å forebygge slike hendelser (s. 13). Vetlesen skriver følgende: «[s]torsamfunnets sårbarhet overfor terror kan bare forebygges ved å forebygge individets langt på vei samfunnsskapt sårbarhet overfor tap, nederlag og fremmedgjøring» (Vetlesen, sitert i 2016, s. 3). Opplevelsen av fremmedgjøring, nederlag og tap som Vetlesen skriver om, kan forstås som krenkelser, eller en trussel om slike krenkelser av både individ og menneskeverd. Hvis dette pågår over tid, kan det for dem som opplever det oppfattes som et negativt mønster som videre kan skape grobunn for protest, vold eller selvdestruktivitet. I en slik situasjon med gjentagende krenkelser er det lett å danne seg en forståelse av en kamp mellom «vi gruppen» og de som er ansvarlig for krenkelsene, «de andre». Et slikt forenklet verdensbilde med en påfølgende «svart-hvit» tenkning, forstått som kampen mellom «de gode og de onde» kan igjen appellere til ungdom som er på søken etter en mindre komplisert virkelighet (2016, s. 14).

Begrepene «radikalisering» og «voldelig ekstremisme» blir i den norske regjeringens handlingsplan (Justis- og beredskapsdepartementet, 2014, sitert av Vestel, 2016) definert som følgende: Radikalisering forstås som «en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål». Voldelig ekstremisme er definert som «aktiviteten til personer og grupperinger som er villig til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (s. 22). Vestel skriver at

han har to innvendinger mot denne forståelsen av begrepene. Først er vold ikke nødvendigvis en del av en radikaliseringsprosess, og at en slik presisering av definisjonen dermed gjør det mulig å snakke om radikalisering uten at det blir stigmatiserende for aktører som har et «radikalt» engasjement i religiøse eller politiske saker. Andre innvending er at det i dagens flerkulturelle Norge befinner seg ungdom som har fått familie eller andre som står dem nær skadet eller drept av illegitim vold utført av ulike statsmakter (s. 22). Det er derfor viktig å skille mellom legitim og illegitim vold, og hans definisjon av voldelig ekstremisme er dermed som følger: «Voldelig ekstremisme forstås som aktiviteten til personer og grupperinger som er villig til å bruke illegitim vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål» (s. 23).

I forskning blir radikalisering sett på som utvikling gjennom ulike stadier (Vestel, 2016, s. 23). Roger Griffin (2012) deler radikaliseringsprosessen opp i tre stadier, og understreker at disse stadiene kun skal sees på som *forenklende idealtyper*. Her blir komplekse adferdssekvenser redusert til en dynamisk modell med tanke på å gjøre prosessene mer forståelig for instanser og forskere som jobber med denne typen tematikk.

- Første stadiet kalles *nomisk krise*. Her tar Griffin utgangspunkt i religionssosiologen Peter Bergers teorier om nomos som på gresk betyr «lov». Ordet nomos kan forstås som et *ordnende univers av mening*. Med andre ord handler det om «å gi mening til verden i en videre betydning utover gruppers praktiske og økonomiske orientering, men heller mot individers personlige erfaringer og behov for eksistensiell orden». Det vil si at nomos blir et «skjold» mot kaos og mangel på mening. Dette kan ha bakgrunn i religion, men ikke alltid. Når denne orden ikke lenger virker, inntreffer noe som Berger kaller for «anomi». Det vil si en tilstand av sosial uorden, karakterisert ved et kognitivt og moralsk sammenbrudd som resulterer i at samfunnet ikke klarer i å gi fungerende og relevant orientering til individene (s. 24).

- Andre stadiet kalles *splitting og et manikeisk verdensbilde*. Splitting handler om at man utvikler et forenklet verdensbilde der «de andre» dehumaniseres, demoniseres og blir ansett som mindreverdige i en dualistisk svart-hvit forestilling. Det blir en relasjon mellom «oss- og dem», som sees på som «kampen mellom det gode og det onde». I en forlengelse av denne splittingen der aktøren opplever en subjektiv følelse av et styrket «jag» fordi vedkommende har funnet «sannheten», er noe Griffin kaller

en *heroisk dobling*. Her utvikler vedkommende et ego som forstørres og forbindes med en heroisk identitetsfølelse. «Helten» vil da rettmessig forsvare den «riktige» siden. Dette vil igjen føre til at vedkommende handler etter en indre, moralsk orden, noe som gjør at man blir uimottagelig for korreksjoner fra den ytre verden, som for eksempel ved å ta ansvar for lidelsene ens egne handlinger forårsaker (s. 25).

- Det tredje og siste stadiet i radikaliseringsprosessen kalles *fullstendigjørings-belønning* og dreier seg om en tilstand der overbevisningen om målets viktighet overskygger enhver skyldfølelse mot det fiendtlige samfunnet/fienden. Handlingene man utretter på bakgrunn av «målets viktighet» bidrar dermed til en gjenopprettelse av mening, og «helliggjør» vedkommende sitt liv (s. 25).

Griffin forsøker som vist over å utdype noen store og overordnede trekk ved radikaliseringsprosesser som ender med en terrorhandling der eksistensielle dimensjoner som subjektive opplevelser og personlig psykologi også blir inkludert. Motsatsen til en slik «dramatisk» modell, preget med store ord, er forskeren Tore Bjørgos forståelse (2011). Han fokuserer mer på jordnære dimensjoner slik de utspiller seg i «levd liv». Bjørgo er av den oppfatning at aktørenes motivasjonsprofil kan være veldig sammensatt, og at de ideologiske-politiserte aksene som Griffin fokuserer på gjerne utgjør kun *en* av flere drivkrefter i utviklingen mot bruk av ekstremistisk vold. Elementer som ikke fokuserer på politiske dimensjoner, men som kan være en av drivkreftene Bjørgo fokuserer på er: identitet, sosiale behov, søken etter spenning og manglende sosiale ressurser. På bakgrunn av dette skisserer han derfor tre ulike profiler (2016, s. 26).

- Første profil er *ideologiske aktivister*. Dette er gjerne karismatiske personer med sans for rettferdighet, som motiveres av idealisme og som blir opprørt over andres lidelse. De kan være ressurssterke, godt integrert, velutdannet og kan ansees som rollemodeller i lokalmiljøet (s. 27).

- Andre profil er *rotløse og «følgere»*. Dette er personer som er på søken etter venner, identitet, og oppfyllelse av ulike sosiale behov. De kan ha opplevd ensomhet, eller tidligere blitt utsatt for mobbing. De er ikke nødvendigvis ideologisk motivert, men kan bli det etter hvert (s.27).

- Den siste profilen er *sosialt frustrerte ungdommer*. Denne gruppen handler om unge mennesker med personlige erfaringer vedrørende diskriminering, marginalisering eller annen opplevd urettferdighet. De anser sine egne

fremtidsutsikter som små, og volden de utøver mot andre bunner i diffuse følelser av aggresjon. De kan ha opplevd traumatiske opplevelser av ulik art, som eksempelvis at familiemedlemmer er drept i krig eller problemer innad i familien. Noen vil også være tiltrukket av spenning og vold for å håndtere personlige problemer (s. 27).

Disse to ulike rammeverkene kan sees som tilnærminger som utfyller hverandre: Griffin sin idealtypiske stadietenkning er mer eksistensiell og av psykososial karakter (2012), mens Bjørge (2011) fokuserer på at ikke-ideologiske drivkrefter også kan være en faktor inn i et ekstremistisk miljø (2016, s. 27). Grunnen til at jeg bruker disse to tilnærmingene i denne oppgaven er fordi jeg anser dem som relevant i forhold til mitt underforsknings spørsmål som omhandler begrepet radikaliserings. Disse tilnærmingene blir dermed skrevet om her på bakgrunn av et behov for mer utfyllende informasjon om hva radikaliserings innebærer. De to tilnærmingene vil også bli tatt opp til videre diskusjon i drøftedelen på bakgrunn av at temaet radikaliserings vil være oppe til diskusjon blant informantene.

3.2 Radikaliserings av kvinner, et mulig forløp

I forbindelse med mitt forsknings spørsmål «*Hva kjennetegner radikaliserings av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til dette i skolen?*», har jeg undersøkt temaet *radikaliserings av kvinner*. Jeg har på generelt grunnlag funnet lite forskning på denne kombinasjonen, og mye tyder på at «few studies have focused on gender and radicalisation» (European Parliament's Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs, 2017, s. 17). Denne påstanden kommer fra studien «Radicalisation and violent extremism- focus on women: How women become radicalised, and how to empower them to prevent radicalization», og er utført på forespørsel fra the Committee on Women's Rights and Gender Equality. Studien fokuserer på radikal islam og voldelig ekstremisme med utspring i EU land (s.1). Dette gjøres i forbindelse med terrorgruppen ISIS (IS, ISIL*¹) sitt inntog i Irak og Syria, hvor kvinner og menn fra blant annet europeiske land reiste for å tilknytte seg terrorgruppen (s.16). «Labelling certain groups as more vulnerable to radicalisation can be counter-effective as it can increase stigmatisation and feelings of estrangement» (2017, s. 9). Jeg har tidligere skrevet om kategorisering som «innebærer at man i forskningsøyemed tilskriver individer

¹ ISIS, IS og ISIL er ulike navn på den samme militante islamistgruppen som i noen år har kontrollert områder i Irak og Syria. ISIS kjemper for å opprette en islamsk stat, og har begått brutale menneskerettighetsbrudd (<https://www.fn.no/Konflikter/Den-islamske-staten-IS>).

visse egenskaper med utgangspunkt i deres tilhørighet i en gruppe» (Hilt, 2016, s. 109). På bakgrunn av det ønsker jeg derfor å presisere viktigheten rundt det å være seg bevisst mangfoldet av kvinner verden over med tanke på at vi alle innehar hver vår subjektive livsverden. Når jeg videre presenterer funn fra denne studien, er det derfor viktig å merke seg at dette ikke er fasitsvaret, men heller indikasjoner på hvorfor enkelte kvinner kan være mer utsatt for å gjennomgå en radikaliseringsprosess.

Radikalisering er dermed «a complex, multi-causal phenomenon. Understanding and responding to female radicalisation requires the same multi-layered approach» (European Parliament's Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs, 2017, s.9). Studien fokuserer på å kartlegge mulige risikofaktorer som kan føre til en radikaliseringsprosess og videre hvilke innfallsvinkler de ulike EU landene tar i bruk for å forebygge radikalisering av kvinner (s.1). Faktorer som kan være med å forklare hvorfor enkelte kvinner er mer utsatt for ekstremister sin retorikk, kan blant annet være følelser av fremmedgjøring fra samfunnet de er en del av, eller en oppfattelse av urettferdighet når det gjelder grusomhetene utført av Syria sitt regime (s. 23). En gjennomgang av eksisterende studier vedrørende vestlige kvinner i IS resulterte i en oversikt over relevante «push and pull» faktorer. Disse faktorene var blant annet en søken etter identitet og tilhørighet i forbindelse med terrorangrepet i USA 11. September (2001), som ga grobunn til en økning av Islamofobi i Vesten, og som videre kan ha bidratt til følelsen av økt ekskludering og marginalisering. En annen faktor handlet om at ISIS sitt territorium blir presentert som et sted hvor «fromme» kvinner blir respektert, og de kan leve ærefulle liv uavhengig av deres nasjonale eller kulturelle bakgrunn (s. 23). En tredje faktor dreier seg om oppfattelsen av at det islamske samfunnet- Ummah- blir truet, og at Vesten ønsker krig mot islam, og derfor et ønske om å beskytte sine muslimske brødre og søstre (s. 24). En fjerde faktor handlet om et ønske som gikk ut på å være med å bygge opp, og å leve i kalifatet under Sharia lov. Også andre faktorer som følelsen av eventyr, muligheten for ekteskap eller ønsket om å være en del av et større og gudommelig prosjekt er på listen over relevante push and pull faktorer (s. 24).

I sin studie om kjønnsdynamikk i ISIS sin rekrutteringspropaganda, argumenterer the Carter Center, sitert av Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs (2017), at ISIS portretterer vestlig feminisme som «an exclusionary model of emancipation for elite white women at the expense of minority women groups» (s. 24). ISIS fokuserer derfor på «push and pull» faktorene som en alternativ visjon for frihet og myndiggjøring. Videre

skriver de også følgende i et uoffisielt manifest: «By migrating to ISIS, women can free themselves from what is forced upon them by the West and reclaim their true identity» (s. 24). For kvinner som føler seg marginalisert av det vestlige idealet om kvinnelig myndiggjøring, kan dette kjennes forlokkende. Det er likevel viktig å poengtere at forskere ikke har funnet noe «felles profil» for kvinnelige fremmedkrigere (s. 24). På tross av at de fleste kvinnene er unge, er deres sosio-demografiske kjennetegn for ulik til å gjøre noen bærekraftige generaliseringer (s. 25). Likevel viser kjønnsbasert forskning av Pearson og Winterbotham, sitert av European Parliament's Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs (2017), at muslimske kvinner på bakgrunn av deres valg av klær, har større risiko for å oppleve diskriminering som kan føre til ekskludering, og videre øke sårbarheten i forhold til en radikaliseringsprosess (s. 41). Erin Saltman og Ross Frenett, sitert av European Parliament's Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs (2017), poengterer at den økende trenden der voldelig ekstremistisk propaganda direkte er rettet mot kvinner «highlights the need for better mechanisms and infrastructure for female-specific prevention and de-radicalisation programmes» (s. 34).

Sett i forbindelse med temaet radikalisering av kvinner vil jeg i neste underkapittel fokusere på en bok som handler om radikaliseringsprosessen til to norske muslimske søstre fra Bærum.

3.3 Hvordan forstå radikalisering av unge norske muslimer? Et glimt fra den norske debatten

Bakgrunnen min for å nevne denne spesifikke boken i oppgaven er at den fortsatt er kilde til debatt når det gjelder et så komplekst fenomen som radikalisering og voldelig ekstremisme tilknyttet radikal islam. En av mine informanter, Nida, retter på et senere tidspunkt i oppgaven et kritisk blikk mot boken, og jeg anser det derfor som interessant og viktig at både omtaler av boken og hennes kritiske refleksjoner blir inkludert.

I dokumentarboken «To søstre» (2016) av Åsne Seierstad fortelles historien om to søstre med de fiktive navnene Ayan og Leila, bosatt i Bærum, og som høsten 2013 reiser fra Norge til Syria for å slutte seg til terrororganisasjonen ISIL. Søstrene kommer fra en muslimsk familie, har minoritetsbakgrunn og Seierstad beskriver dem som engasjerte og skoleflinke jenter (s. 182-225). Videre skriver hun om ulike aspekter ved søstrenes liv som kan ha hatt innvirkning på det valget de senere tar om å reise fra Norge. Et av disse elementene er

Seierstad sin beskrivelse av Ayan sine utfordringer med «å passe inn» med de andre «etnisk norske» elevene i klassen, og at hun videre etablerer vennskap med to andre elever som også innehar minoritetsbakgrunn. «De søkte sammen i utenforskapet. Invandrerjengen ble de kalt» (s. 90). Seierstad skriver at også lillesøsteren Leila hadde utfordringer med å «passe inn» med sine medelever. «Hun var som teflon for de andre jentene i klassen. Ingen festet seg ved henne. Ingen innviet henne i hemmelighetene sine» (s. 191-192). Syv uker etter at boken ble lansert, var opplaget oppe på 100 000, og boken lå øverst på listen over solgte bøker i 2016 (NTB, 2017). NRK var positiv i sin anmeldelse av boken og skriver: «Når søstrene senere tar kontakt via internett for å fortelle om sine nye liv som IS-husmødre i Raqqa, blir de møtt av brorens skarpe og ironiske motspørsmål. Loggen fra disse samtalene er gull verdt for denne boken, og kan bidra til å hindre radikaliserings av unge, norske muslimer». Videre skriver NRK følgende: «Noen i vår aller nærmeste historie blir grundig dokumentert. I sentrum står ikke de mest bråkete, skjeggete mennene, som vi allerede er godt kjent med fra nyhetsreportasjene. Denne gangen er det de kvinnene som har stått som en svart, burkakledd mur i utkanten av bildet, som trer frem for leseren. For dette er kvinnenens fortelling» (Hoem, 2016, <https://www.nrk.no/kultur/bok/anmeldelse-av-to-sostre-av-asne-seierstad-1.13188346>).

På tross av positive tilbakemeldinger er det også flere kritiske stemmer til boken. En av dem er Ingunn Økland som i en kommentar i Aftenposten skriver at kildegrunnlaget i boken er for vagt og spinkelt. Hun skriver: «Det kan være sannheten hun forteller. Poenget er at leseren mangler muligheten til å gå Seierstad etter i sømmene. Man må bare stole på forfatteren, og hun tar i liten grad forbehold som kan åpne for andre versjoner» (Økland, 2016, <https://www.aftenposten.no/kultur/i/2zdax/Ingunn-Okland-om-To-sostre-av-Asne-Seierstad-Kildegrunnlaget-er-for-vagt-og-spinkelt>). Også Morgenbladet sin anmeldelse av boken retter et kritisk blikk mot dette elementet og sier følgende: «Alle Seierstads sentrale bøker hviler tungt på en allvitende fortellerstemme, etter mønster av den tradisjonelle realistiske romanen. Her treffer vi henne igjen: en figur som både formidler forbausende konkrete detaljer fra rekonstruerte scener (..) og iblant tilkjennegir hva søstrene selv må ha tenkt og følt på veien fra Rud videregående til Raqqa (..) Av og til er eksemplene troskyldige, andre ganger er metoden farlig nær hviskeleken» (Gundersen, 2016, <https://morgenbladet.no/boker/2016/10/stemmen-som-vet-alt>).

Da jeg fikk innblikk i Nida sine refleksjoner som jeg kommer tilbake til i 5.1.3 (*Nida sine refleksjoner om boken «To søstre» (2016) av Åsne Seierstad*) konkluderte jeg med at de var

viktig i forbindelse med min oppgave. Grunnen til det er at jeg anser hennes synspunkter som nyttig fordi de kan skape grobunn for refleksjon når det gjelder å problematisere det faktum at Åsne Seierstad som tilhører majoritetsbefolkningen i Norge, skriver en dokumentarbok om noen som tilhører minoritetsbefolkningen. Det er etter min mening derfor viktig å «løfte frem» Nida sin stemme fordi også hun tilhører minoritetsbefolkningen i og med at hun er en muslimsk kvinne med en krysskulturell bakgrunn.

I neste kapittel retter jeg fokuset mot krysskulturelle kvinner med en muslimsk bakgrunn, for å åpne for en dypere forståelse rundt mulige utfordringer de kan møte på. Jeg ønsker å belyse forskjellige momenter for å tydeliggjøre hvor ulik maktsymmetrien i samfunnet kan være, sett i forbindelse med hvilken kulturell, religiøs og etnisk bakgrunn man har.

3.4 Krysskulturelle kvinner med en muslimsk bakgrunn, noen mulige kjennetegn for denne gruppen

«Alle vil definere den muslimske kvinnen» (2017, s. 83) skriver jusstudent, samfunnsdebattant og bidragsyter Linn W. Firdaous Nikkerud (2017, s. 78) i boken «Skal liksom liksom-passet ditt bety noe» (2017). Hun forteller om møter med det hun kaller «ellers oppegående folk» som forsøker å definere muslimske kvinners virkelighet; om den stereotypiske merkelappen som at muslimske kvinner enten bidrar til undertrykkelse eller blir undertrykket. Hun skriver følgende:

For meg finnes det ikke en mal på hva det vil si å være en god og fri kvinne, uansett hvilke tros-eller livssyn man har. Dersom man gjennom press og annen sosial kontroll prakker på andre sin målestokk for hva som er godt nok, undertrykker man andre. Punktum. Med andre ord blir mange såkalte muslimkritikere sin egen verste fiende i det de utsetter meg, og andre kvinner, for samme hets og nådeløse krav som enkelte fundamentalister i det muslimske miljøet. (2017, s. 83)

Jeg vil hevde at det Nikkerud skriver om her, og som jeg også vil se etter når jeg analyserer mine funn, er det Salole kaller for mikroagresjoner (2018, s. 81). Dette er en samlebetegnelse for begrepene diskriminering og rasisme, og kan beskrives som «nonverbale, verbale eller atferdsmessige fornærmelser som kommuniserer fiendtlig, nedverdiggende eller negativt ladet innhold til og om minoriteter, det være seg kulturelle, etniske, seksuelle eller religiøse» (s. 81). Sumaya Jirde Ali, aktivist, feminist, og spaltist (2017, s. 22), tar også opp dette aspektet når hun forteller om utfordringer i forbindelse med det hun kaller «hverdagsrasisme». Hvordan kommentarer rettet mot jenter og kvinner med

en minoritetsbakgrunn som av dem blir oppfattet som rasistiske, men av meningsmotstandere blir omtalt som «uskyldig og kunnskapssøkende nysgjerrighet». Hun skriver følgende:

Da jeg leste kommentarene til hvite nordmenn, som umulig kan vite hvordan det er å være en svart kvinne i et hvitt majoritetsland, ble jeg mildt sagt forferdet. Det er en ting og ikke helt greie å sette seg inn i andres sannheter, ettersom de er så ulike ens egne – en hvit person blir ikke utsatt for de samme urettferdighetene som en svart kvinne blir – men å utelukke det totalt fordi skribenten aldri har opplevd det, det mener jeg er lavmål. (2017, s. 25)

Jirde Ali tar også etter min mening opp et annet aspekt som kan sees i sammenheng med begrepet mikroagresjoner. Det er et aspekt som Røthing (2014) sitert hos Helga Bjørke Harnes (2016) kaller *majoritetsprivilegium* (s. 1). I følge Harnes omhandler det «majoritetens kulturelle dominans» (? , s.1) og går ut på at majoriteten i samfunnet har et usynlig privilegium i forhold til ulike strukturer innad i samfunnet der enkelte grupper blir inkludert og andre ekskludert (? , s.3). Røthing (2016) skriver om et eksempel på en oppgave sett fra en majoritetsposisjon, tatt fra en lærebok for samfunnskunnskap for 8. trinn. Overskriften lyder som følger: «Hva har hijab med kultur å gjøre?» Etterfulgt av refleksjonsoppgaven «Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?» (s. 37). Her skriver Røthing at denne oppgaven fremstår som «gjenkjennelig» og «lett å forstå». Den uttalelsen baserer hun på at hijab er et veletablert tema i offentlige samtaler; det blir anset som et «problemtema» og kan derfor være nyttig å diskutere. Temaet er også forbundet med forbud (i politiet), kvinneundertrykking og tvang (s. 37). Røthing skriver så videre at hijab også er knyttet til rettigheter, og at hijab kan forstås som en selvvalgt identitetsmarkør på lik linje med andre identitetsmarkører. Hun skriver at på tross av det tror hun ikke at sistnevnte assosiasjoner blir aktivert like raskt som de første assosiasjonene hun nevner over (s. 38). Oppgaven viser til at hijab er et problem som det må snakkes om, men at det ikke fremgår *hvem* det er viktig for og *hvorfor*. Hun stiller videre spørsmålet om hvem lærebokforfatteren har sett for seg som oppgavens *du* og videre hvem som er inkludert og ekskludert fra dette *du*. I tillegg spør hun om hvilke følelser en slik oppgave kan fremkalle hos ulike elevgrupper (s. 38).

Da Røthing brukte denne refleksjonsoppgaven i forelesninger som et eksempel på majoritetsprivilegier og andregjøring, spurte hun en gruppe kvinner med hijab om hva de tenkte angående denne refleksjonsoppgaven. En av dem svarte følgende: «Når jeg ser sånne spørsmål, vet jeg ikke hva som kommer. Jeg vet ikke om de vil være sinte og kjefte på meg,

eller om de vil høre på meg og det jeg har å si» (2016, s. 38). Røthing skriver at dette svaret tydelig viser at lærebøker og undervisning kan bidra til å sette allerede marginaliserte elever og grupper i sårbare og utsatte posisjoner. Studentens svar viser til en maktesløs posisjon der hun er prisgitt andre, og ikke har tillit til at hun vil bli hørt (s. 38). Denne oppgaven gjør det dermed lettvis fra en majoritetsposisjon å kritisere en minoritetsgruppe. Det koster lite, majoriteten risikerer ingenting og dette eksemplet illustrerer dermed godt maktsymmetrien som ligger innebygd i oppgaven (s. 38).

Deeyah Khan er menneskerettighetsaktivist, musikk- og filmprodusent, musiker og låtskriver. Da hun var 17 år og aktuell med singelen «Get off my back», eskalerte truslene mot henne fra det pakistanske miljøet i Norge til det punktet at hun forlot landet og bosatte seg i London (2015, <http://musikkultur.no/article-6.54.214931.21f2711300>). I en kronikk i NRK allerede i fra 2013 skriver hun følgende:

Jeg vokste opp i et miljø der ære er en form for sosial valuta, som dikterer livet vårt fra den dagen vi er født. «Ære» kan være den mest ettertraktede, beskyttende og verdsatte eiendel, som definerer status og ryktet til en familie innad i et miljø. Den byrden faller tyngst på kvinner og deres oppførsel. (<https://www.nrk.no/ytring/kampen-mot-aeresdrap-1.10881857>)

Problemstillingen Kahn belyser her er etter min mening *sosial kontroll*. Det temaet bunner ut i fra kulturer hvor det å ha og beholde «ære» er en avgjørende del av samfunnsstrukturen. I følge Salole handler *namus* om seksuell ærbarhet hos kvinner. *Namus* må bevares, og mister du *namus*, må du foreta deg noe drastisk for å gjenopprette den (2018, s. 106). Om æresbruddet blir offentliggjort, følger en felles skam, som vanærer både storfamilien, miljøet og lokalsamfunnet. Det er mannens oppgave å beskytte kvinnens seksuelle ærbarhet, og i kulturer hvor æreskodeksen er sterk, har mannen mye større makt enn kvinner (s. 107). Kahn vant en Emmy for dokumentarfilmen «Banaz- A love story» som omhandler æresdrapet på 20 år gamle Banaz. Kahn skriver følgende om bakgrunnen for hennes interesse rundt dette temaet: «Mine meninger og livsvalg stod i strid med de akseptable moralnormene kvinner med min bakgrunn ble tildelt. Jeg vet hvordan det er når folk vil stilne stemmen din» (<https://www.nrk.no/ytring/kampen-mot-aeresdrap-1.10881857>).

«Det finnes ikke noen one size fits all» poengterer Salole, og skriver at ingen kan «eie definisjonsmakten over hva det vil si å forvalte en krysskulturell bakgrunn og identitet» (2018, s. 319). På tross av at ulike momenter har blitt trukket frem over, er ikke det dermed ensbetydende med at alle muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn kjenner seg igjen i disse momentene. Alle har hver sin unike historie fylt med eksistensielle subjektive

opplevelser. Sagt på en annen måte er muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn flerdimensjonale på lik linje som alle andre, og innehar dermed ulike roller i sine liv. De er kvinne, mor, datter, kjæreste, kone, kollega, venninne, feminist og treningspartner (s. 321). Med det i tankene anser jeg det som naturlig å reflektere videre over hvilken betydning subjektiveringsfunksjonen kan bidra med for unge krysskulturelle muslimske kvinner i en skolesituasjon. Jeg vil derfor komme nærmere inn på dette i 3.4 ved å trekke paralleller til Biestas tenkning.

3.5 Inkluderings subjektiverende oppgave: Hvilke betydning kan denne oppgaven ha for unge krysskulturelle muslimske kvinner?

En kvinnelig bekjent av meg som er muslim og bærer hijab, fortalte i en samtale at ingen «norske» klesbutikker selger hijab. Hvis hun ønsker å kjøpe plagget, må hun gå i en såkalt «innvandrers butikk». Dette er en problemstilling jeg ikke har reflektert over tidligere, og som viser at majoriteten ikke inkluderer minoritetens behov og interesser på lik linje som sine egne. Et annet eksempel som også åpnet for ettertanke er denne artikkelen (<https://www.minmote.no/#!/artikkel/24578815/kommentar-lei-av-aa-ikke-foele-meg-inkludert-og-verdsatt>), som handler om at kvinner med en mørkere hudfarge enn majoriteten, ikke finner sminke tilpasset deres hudfarge i norske sminkebutikker. Det å føle at ens egne ønsker og behov ikke blir tatt på alvor, og som videre kan bidra til at man havner i periferien av samfunnet, er som tidligere nevnt uheldig med tanke på det å føle tilhørighet til fellesskapet (Brossard Børhaug, 2016, s. 142-143). I artikkelen (https://morgenbladet.no/ideer/2019/04/ville-du-diskutert-hvorvidt-slike-som-deg-har-rett-til-eksistere?fbclid=IwAR1KH9KIuhDeSjbXR5td_jFKjdmONmCJYkNjxuilzM3a2vQqJHro07mkzA) begrunner forfatteren Mohamed Abdi med innvandrerbakgrunn hvorfor han har takket nei til å være mot debattant på en konferanse der en med et høyreekstremistisk tankesett skal gis en plattform. Han problematiserer den andre sitt syn på hans egen eksistens og verdi som menneske og spør retorisk: «Hva slags samtale ser du i grunnen for deg når du ikke anerkjenner den andres menneskeverd og likeverd?» Dette utsagnet setter etter min mening søkelyset på det grunnleggende ved Biesta (2009, 2015) sitt subjektiveringsbegrep. Uten likeverd blir ikke samtalen oss mennesker imellom likeverdige, og heller ikke maktsymmetrien mellom majoriteten og minoriteten i samfunnet. Brossard Børhaug og Magnus Reindal (2016) skriver om «verdien av periferien» (s. 142) som slik jeg ser det handler om at personer i

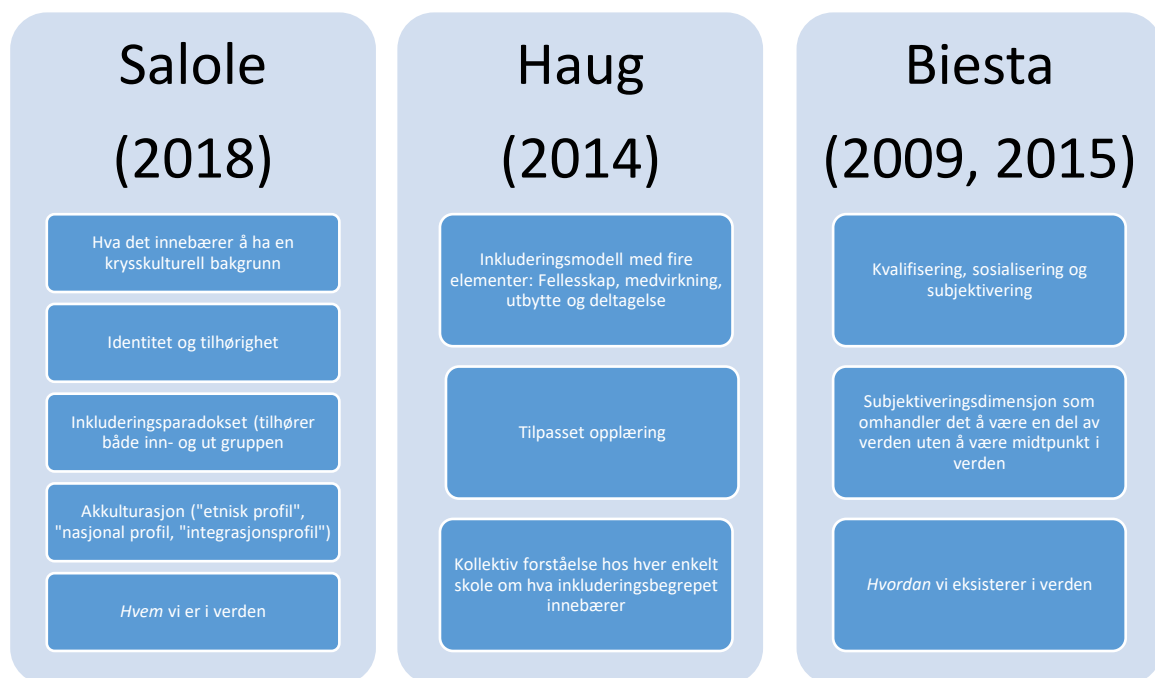
utkanten av samfunnet kan bidra positivt til det samme samfunnet hvis majoriteten anerkjenner dem og behandler dem rettferdig. Om man blir tatt på alvor som et unikt menneske med et sett av kvalifikasjoner, og ens subjektive livsverden blir anerkjent av andre, bidrar dette til en følelse av fellesskap og tilhørighet på tvers av kulturelle og religiøse ståsted.

Biesta sin oppfatning om at utdanning bør bidra til en subjektiveringsprosess som resulterer i elever som er mer selvstendig og reflektert i måten de tenker og handler på (Biesta, 2009, s. 8), anser jeg dermed som et hovedanliggende til en mer inkluderende skolehverdag og samfunn som helhet. Røthing (2016) sitt eksempel som tidligere nevnt vedrørende majoritetsprivilegium i undervisningen, viser etter min mening at fokuset også bør rettes mot å synliggjøre usynlige strukturer i skolen slik at både undervisning og lærebøker har en inkluderende intensjon som samsvarer med det krysskulturelle samfunnet vi er en del av. I og med at subjektiveringsbegrepet som tidligere nevnt omhandler «hvordan et unikt menneske eksisterer i møte med andre og tar ansvar for andre unike medmennesker» (Brossard Børhaug, 2015, s. 61), er jeg av den oppfatning at subjektivering dermed blir knyttet til alle aspekter av hver enkelt sine liv, både med tanke på eget selvverd, og med tanke på å kunne se på sine medmennesker som likeverdige. Utfordringen slik Biesta ser det, er å leve i verden uten å anse seg selv som verdens midtpunkt. Om man derimot klarer å leve på en «voksen måte» i den forstand at man erkjenner det som er annerledes fra en selv, og det faktum at verden ikke er laget til egen disposisjon, har man inkludert subjektiveringsdimensjonen i livet sitt (Sævi, 2015, s. 195).

Et annet viktig moment i den forbindelse er begrepet handlingsfrihet. Hvordan kan man oppfordre hver enkelt til å bruke sin personlige frihet i vårt demokratiske fellesskap når det samme fellesskapet bidrar til å forringe nettopp dette? Slik jeg ser det har også skolen her et viktig ansvar. Om pedagogen oppfordrer elevene til å knytte frihet sammen med egne ønsker og samfunnets regler i tilknytning til personlige refleksjoner om det demokratiske fellesskapet (Brossard Børhaug, 2015, s. 66), vil dette etter min mening bidra til en subjektiveringsprosess hvor fokuset rettes mot en selv som et likeverdige unikt subjekt som deler fellesskap med andre likeverdige medmennesker. For muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn kan en slik subjektiveringsprosess bidra til en bedre forståelse av egen handlingsfrihet. Det å bli ansett som et unikt subjekt med handlingsfrihet er viktig i kampen mot sosial kontroll. Det er også viktig med tanke på ens rett til å bære hijab om

ønskelig, eller til å gå med miniskjørt. Ikke minst er handlingsfrihet essensielt i møte med andre subjekter, hvor det å bli sett på som likeverdig bør være en selvfølge.

Under viser jeg en tabell av min teoretiske matrise for å avslutningsvis oppsummere ulike hovedmomenter fra Salole, Haug og Biesta, som til sammen underbygger min argumentasjon om subjektiverende inkludering som et motsvar til radikaliserings.



4. Oppgavens metodologi og metode

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i hvordan arbeidet med inkludering i skolen kan hindre radikaliserings av unge norske muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Informantene er selv kvinner. To informanter belyser denne problemstillingen med hjelp av både subjektive erfaringer og refleksjoner, mens en annen informant belyser tematikken på bakgrunn av egen fagkompetanse om dagens krysskulturelle Norge. Mitt fokus i denne forskningsoppgaven har hele veien vært på begrepet *inkludering* som en motpol til *radikalisering i et krysskulturelt lys*, og min hensikt er å bidra til større kunnskap og bevissthet for pedagoger om denne tematikken. Dette kapittelet vil avklare oppgavens metodiske tilnærming hvor jeg først gjør rede for mitt valg av både metode og den hermeneutiske tilnærmingen. Videre vil jeg spesifisere kjennetegn ved det kvalitative intervjuet, beskrive utformingen av intervjuguiden og presentere mine informanter. Deretter vil jeg beskrive min fremgangsmåte sett i sammenheng med intervjuene, samt metodiske utfordringer i forbindelse med nærhet og distanseproblematikken, som omhandler balansen mellom nærhet og distanse til informantene i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 84). Videre vil jeg dele mine refleksjoner rundt transkriberingsprosessen og forskningens analysestrategi. Mot slutten av kapitlet går jeg inn på prosjektets reliabilitet og validitet før jeg avslutter med noen etiske refleksjoner rundt hele forskningsprosessen.

4.1 En kvalitativ metode med en hermeneutisk tilnærming som utgangspunkt

Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode fordi jeg ønsker å gå dypere inn i en tematikk som kan oppleves som både personlig og sensitiv (Thagaard, 2013, s. 12), altså informantene sine personlige refleksjoner om skolens arbeid for inkludering av unge muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn.

In qualitative research, you select people or sites that can best help you understand the central phenomenon. This understanding emerges through a detailed understanding of the people or site. It can lead to information that allows individuals to «learn» about the phenomenon, or to an understanding that provides voice to individuals who may not be heard otherwise (Creswell, 2014, s. 228).

På bakgrunn av mitt ønske om å gjøre et dybdestudium vedrørende inkludering som en motpol til radikaliserings er det naturlig å ta i bruk kvalitativ metode; på denne måten kan jeg

få en større innsikt i informantenes subjektive erfaringer og tanker. Pring (2015) beskriver forskerens fokus på den «subjektive meningen» som følger: «(..) researchers talk of the *subjective meanings* of those whom they are researching, that is, the different understandings and interpretations which the participants bring with them to the situation» (s. 118). Jeg er dermed ikke på jakt etter et fasitsvar i min oppgave, men ønsker derimot å løfte frem ulike representasjoner for å kaste lys over en sensitiv tematikk. Thagaard (2013) poengterer at «[k]valitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det stilles særlig krav til åpenhet og fleksibilitet. Studier av nye kulturelle fenomener er et godt eksempel på dette» (s. 12). I og med at det krysskulturelle er et viktig begrep i mitt forskningsprosjekt, og fordi det er lite forskning om kvinner og radikaliserings, anser jeg derfor en kvalitative tilnærming som godt egnet i dette tilfelle.

Innsamling av funn via kvalitativ metode kalles for «purposeful sampling» (Creswell, 2014, s. 228). Det vil som nevnt over si at man som forsker velger spesifikke individer eller tematikk som man går i «dybden på». Dette fører videre til at man må reflektere over, og identifisere hvilke innsamlingsstrategi man tar i bruk, og deretter kunne begrunne det valget (s. 228). Jeg har i denne oppgaven benyttet meg av strategien kalt «Homogeneous sampling» (Creswell, 2014, s. 230). Denne strategien går ut på at man velger på bakgrunn av kjennetegn eller enkelte «karakteristika» som går igjen for individene man ønsker å forske på. «In homogeneous sampling the researcher purposefully samples individuals or sites based on membership in a subgroup that has defining characteristics. To use this procedure, you need to identify the characteristics and find individuals or sites that possess it» (Creswell, 2014, s. 230). I mitt tilfelle har jeg derfor valgt to norske muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, og en kvinne som jobber med krysskulturelle temaer som informanter i oppgaven i et forsøk på å finne faste holdepunkter. Jeg ønsker likevel å påpeke at jeg samtidig er noe skeptisk til strategien «Homogeneous sampling» fordi jeg anser den som generaliserende. Mitt mål med oppgaven er å løfte frem informantene sine individuelle subjektive erfaringer og refleksjoner, og på den måten vise et nyansert bilde av unike mennesker som deler noen «kjennetegn». I og med at jeg er skeptisk til en snever kategorisering av mennesker, er jeg av den oppfatning at det også er viktig å være bevisst strategiens begrensninger.

I begynnelsen var jeg usikker på hvilket vitenskapsteoretisk grunnlag jeg ønsket å ha som grunnstein i oppgaven. Jeg er fasinert av den fenomenologiske retningen på bakgrunn av dets fokus på den subjektive opplevelsen til den enkelte, og med tanke på det å forstå

fenomener på bakgrunn av verdensbildet til de som studeres (s. 40). «(..) fenomenologisk pedagogikk er en eksistensiell virksomhet som har med livet å gjøre, både barnets eller den unges og den voksnes. En kan si at eksistensiell pedagogikk har en spesiell interesse i den andres frihet» (Sævi, 2015, s. 74). Med tanke på mitt fokus på Biesta og hans subjektiveringsperspektiv som omhandler ansvar for den andres frihet, har jeg i mitt teoretiske forankringspunkt, inkorporert en fenomenologisk tilnærming. Når det gjaldt det metodologiske falt valget på den hermeneutiske tradisjonen på bakgrunn av dens fokus på fortolkningen av mening, som jeg kort vil begrunne nedenfor (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 33).

Et av prinsippene i en hermeneutisk fortolkning er den hermeneutiske sirkel. Den går ut på at man gjennom en kontinuerlig prosess mellom å se deler og helhet om en annen, tilegner seg en dypere forståelse av meningen med teksten man fortolker (s. 237). I en hermeneutisk tilnærming er fokuset på at det ikke finnes *én* sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter (Thagaard, 2013, s. 41). Denne fortolkningen bygger igjen på verdensbildet forskeren har fra før. En egnet beskrivelse av begrepet «verdensbilde» lyder som følger: «We each inhabit subjective worlds of meaning through which we interpret the social world» (Pring, 2015, s. 118). Geertz` (1973), sitert av Thagaard (2013) sier også: «All forståelse bygger på en forforståelse» (s. 41). Jeg er derfor klar over at jeg ikke var objektiv da jeg møtte informantene. Mitt verdensbilde og forforståelse er preget av ulike elementer, blant annet den teoretiske kunnskapen jeg hadde tilegnet meg om forskningsspørsmålet mitt på forhånd av intervjuene, samt min bachelorgrad med fokus på interkulturell forståelse. Geertz` er også av den oppfatning at måten forskeren argumenterer for fortolkningens validitet, er direkte knyttet til fortolkningens overbevisende kraft. Det vil si at en fortolkning som «treffer», er en god fortolkning. Med andre ord handler det om forskeren sin fortolkning av hva informanten ønsker å formidle (s. 41-42). «Interpretation involves making sense of the data, or the «lessons learned» (Lincoln og Guba, 1985, sitert av Creswell, 2014, s. 281). Det å formidle en god fortolkning innebærer dermed at jeg som forsker må kunne sammenligne funn opp mot litteraturen i den teoretiske matrisen, fremme personlige synspunkter, og samtidig kunne se begrensninger med egen forskning (Creswell, 2014, s. 286). «Hermeneutical work enlarges the scope of our vision, suggests new meanings, and encourages further conversation» (Noddings, 2016, s. 75). Dette utsagnet synes jeg beskriver min intensjon med denne oppgaven på en god måte. Jeg har en visjon og et engasjement rundt den tematikken jeg har forsket på, og jeg ønsker på bakgrunn av det å

løfte frem nyansene og se nye sammenhenger som gir grobunn for refleksjon og diskusjon rundt inkludering som en motpol mot radikaliserings, sett i et skoleperspektiv.

4.1.1 Kjennetegn ved det kvalitative intervjuet og begrunnelse for utforming av intervjuguide

På bakgrunn av den sensitive tematikken valgte jeg å foreta individuelle intervjuer for å få en mer fortrolig tone med informantene og øke kvaliteten ved datainnsamlingen. Det er flere måter å strukturere det kvalitative intervjuet på. Jeg valgte semistrukturerte intervjuer på bakgrunn av at intervjuet da er delvis strukturert, med en mer fleksibel tilnærming til oppsettet på spørsmålene. Med en slik tilnærming står man fritt til å bytte om rekkefølgen på spørsmål, samt gå inn på emner som informanten ønsker å snakke om «der og da» (Thagaard, 2013, s. 98). Jeg valgte derfor å utforme intervjuguiden med spørsmål som skulle gi intervjuene en viss struktur, uten at det skulle gå på bekostning av informantenes mulige spontanitet i forhold til temaer de ønsket å utdype underveis.

Jeg delte intervjuguiden (se vedlegg 2) i fem temaer med ulike spørsmål tilknyttet hvert tema. Jeg startet intervjuene med temaet «*Inkludering*», og med spørsmålet «Hva betyr inkludering for deg»? Dette gjorde jeg på bakgrunn av at spørsmålet etter min mening har en positiv vinkling, og videre kan gjøre det lettere for informantene å starte sin refleksjonsprosess. Jeg har fire underspørsmål til dette temaet, og de andre spørsmålene handler om refleksjoner rundt det å bli inkludert i det norske samfunnet, hvordan man kan fremme inkludering for unge muslimer, og informantene sine opplevelser rundt det å bli inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen. Etter jeg var ferdig å stille de fire underspørsmålene til første tema, gikk jeg over til neste tema som var «*Islam*». Her har jeg to underspørsmål som handler om det å være muslim i den norske skolen, og hvordan det oppleves å være en religiøs minoritet. Tredje temaet i intervjuguiden er «*Radikalisering*». Her har jeg tre underspørsmål som omhandler både radikaliserings generelt, og radikaliserings av unge muslimer spesielt. Videre spør jeg informantene hva de tror får en person til å bli radikaliseret, i tillegg til hvordan man kan motarbeide radikaliserings. Jeg valgte bevisst å ha denne tematikken «i midten» av intervjuet fordi det kan oppleves som et sensitivt tema. Informantene var blitt vant til intervjusituasjonen når vi kom inn på temaet, i tillegg til at jeg avsluttet intervjuet med andre temaer av mer «positiv karakter». Neste tema i intervjuguiden er «*Flerkulturell bakgrunn*» og her er det to underspørsmål. Disse handler om hvordan det oppleves å være en ung kvinne med en flerkulturell bakgrunn i Norge, og hvordan man som

kvinne med en flerkulturell bakgrunn kan arbeide mot radikaliserings og for inkludering i det norske flerkulturelle samfunnet. Det siste temaet er «Å være et unikt menneske», og her er det også to underspørsmål. Dette temaet er direkte knyttet til Biesta sitt begrep om subjektivering. Her ønsket jeg å få tilgang til informantene sine refleksjoner rundt deres opplevelse av å være et unikt menneske i fellesskapet, og hvordan skolen kan hjelpe elever til å bli unike mennesker som tar vare på fellesskapet.

I og med at jeg har valgt å bruke begrepet *krysskulturell* i oppgaven angrer jeg på at jeg i intervjuguiden kun har brukt begrepet *flerkulturell*. På daværende tidspunkt tok jeg beslutningen om å bruke det begrepet i intervjuguiden fordi jeg tenkte at *flerkulturell* var et mer kjent begrep, og muligens lettere for informantene å relatere til. I etterkant derimot kunne jeg ønske at jeg også hadde inkludert begrepet *krysskulturell* i intervjuguiden. Da kunne jeg forklart mitt valg av begrepet *krysskulturell* i oppgaven til informantene og fått høre deres refleksjoner rundt dette valget.

4.2 Valg og presentasjon av informanter

I forkant av prosessen med å finne informanter, var jeg spent på om jeg skulle klare få tak i kvinnelige informanter som ønsket å la seg intervju. Denne usikkerheten hadde utspring i både Thagaard sitt følgende utsagn: «I og med at kvalitative studier ofte omhandler personlige og til dels nærgående temaer, kan det være vanskelig å finne personer som er villig til å stille opp som deltakere» (2013, s. 61). Vestel argumenterer for noe liknende i boken, *I GRÅSONEN. Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge* (2016): «Også i de muslimske miljøene har det vært vanskelig å komme i kontakt med unge kvinnelige informanter. Jeg henvendte meg til flere, men det kom aldri svar» (s. 32). Jeg har i etterkant reflektert over om grunnen til at jeg selv har klart å få tak i enkelte kvinnelige informanter, er på bakgrunn av at jeg selv er kvinne. Sett i ettertid skulle jeg ønske at jeg hadde spurt informantene om dette, og mine refleksjoner bygger dermed bare på egne tanker. Likevel argumenterer Thagaard i tråd med mine refleksjoner når hun skriver følgende: «Når forsker og intervjuperson er av samme kjønn, gir det et grunnlag for felles forståelse» (2013, s. 116).

I og med at det var kvinnelige informanter jeg helst ønsket til oppgaven, forsøkte jeg ulike fremgangsmåter via internett for å finne relevante informanter. Hvor i landet de bodde var ikke av relevans for meg, jeg var mer fokusert på å finne noen som sa seg villig til å la seg

intervjue. Via søket mitt var jeg heldig og kom i kontakt med en informant som har vært aktiv i det offentlige rom, og en annen informant som jobber i en flerkulturell organisasjon. Min tredje informant derimot har vært en bekjent gjennom flere år. Vi har hatt en profesjonell og personlig tone, og jeg visste litt om bakgrunnen hennes fra før. Når jeg spurte henne direkte om hun kunne tenke seg å stille til intervju, var hun positiv til det.

Informantene består dermed av tre kvinner. Alle har blitt anonymisert og de har fått fiktive navn. Jeg har valgt å gi informantene korte navn med a-ending. Grunnen til dette er at jeg selv har erfaring med at man som leser kan få positive eller negative assosiasjoner tilknyttet de navnene man leser om. Jeg ønsker å minimere den risikoen ved å ha flere likheter mellom navnene, som i dette tilfelle blir korte navn med lik ending. Jeg googlet meg frem til to korte navn som blir brukt av muslimske kvinner, og et kort tredje navn som jeg har hørt med flere anledninger, alle med a-ending. Informant 1 har jeg kalt Olivia, informant 2 har jeg kalt Nida og informant 3, Amira.

Nida og Amira er begge muslimer med en krysskulturell bakgrunn, og de uttaler seg på bakgrunn av egne subjektive erfaringer og refleksjoner. Amira har bodd i Norge i mange år og Nida har bodd i Norge store deler av livet sitt. De har også begge barn som de snakker om i løpet av intervjuene. Olivia derimot valgte jeg som informant på bakgrunn av at hun jobber med krysskulturelle temaer, og hun uttaler seg derfor som en fagperson.

Aldersmessig er alle over 25 år i varierende alder.

Jeg har også vært i kontakt med to menn som potensielle informanter, en person gjennom Nida, og en annen som jeg ble tipset om av min veileder. Ingen av dem kontaktet meg tilbake når det gjaldt tidspunkt for intervjuet, og i og med at jeg helst ønsket kvinnelige informanter fortsatte jeg å lete etter det til jeg hadde tre som ønsket å bidra i oppgaven.

Informant 1: Olivia	Informant 2: Nida	Informant 3: Amira
<ul style="list-style-type: none"> - Jobber med krysskulturelle temaer - 25 år + - Er ikke muslim med en krysskulturell bakgrunn - Ikke barn - Bor i by 	<ul style="list-style-type: none"> - Forteller om sine subjektive erfaringer og refleksjoner - 25 år + - Er muslim og har en krysskulturell bakgrunn - Har barn - Bor i by 	<ul style="list-style-type: none"> - Forteller om sine subjektive erfaringer og refleksjoner - 25 år + - Er muslim og har en krysskulturell bakgrunn - Har barn - Bor i by

4.3 Presentasjon av prosedyre og selve intervjuene

Jeg gjennomførte ikke noe prøveintervju på forhånd, noe jeg i etterkant kunne ønske jeg hadde gjort. Jeg tok fly til en annen by i Norge for å intervju to av informantene, og intervjuene foregikk på samme dag. Jeg fikk heller ikke tid til å høre igjennom det første intervjuet før jeg var i gang med intervju nummer 2. Når begge intervjuene var gjennomført, og jeg skulle begynne med transkriberingen ble jeg overrasket og irritert over å høre at jeg til tider avbrøt informantene da de snakket. Bakgrunnen for at jeg avbrøt med setninger som «jeg forstår hva du mener» er fordi jeg ønsket at informantene skulle forstå at jeg var engasjert i teamet og verdsatte informasjonen de kom med. Likevel kunne jeg ønske at jeg hadde hatt tid til å høre igjennom det første intervjuet slik at jeg hadde vært obs på dette i forkant av det andre intervjuet. På tross av det tror jeg likevel ikke at mine avbrytelser påvirket dem i alt for stor grad i og med at jeg var bekreftende. Jeg hadde også sendt ut både samtykkeskjema og intervjuguide per epost i forkant. Den første informanten hadde dermed skrevet ned svar til spørsmålene på forhånd, så hun leste igjennom «manuset» sitt uavhengig av om jeg brøt inn i samtalen. I andre intervjuet kom også informanten forberedt og hadde skrevet ned svar i «stikkordsform», noe jeg anser som positivt med tanke på validitet, og vil komme nærmere innpå dette i 4.4 (s. 62).

Det første intervjuet som var med Olivia, foregikk på et møterom på hennes arbeidsplass. I og med at dette var det første intervjuet mitt hadde jeg glemt både å printe ut

samtykkeerklæringen og intervjuguiden. Olivia derimot hadde forberedt seg godt med å skrive ned alle svarene på forhånd, og hun sendte meg også signatur på samtykkeerklæringen per epost i etterkant. Hun uttalte seg som fagperson på temaer hun jobber med til daglig. Det var en nyttig erfaring for meg å få tilgang til hennes refleksjoner og kompetanse fordi hun tilførte elementer til intervjuet som jeg tidligere ikke har reflektert over. Jeg angret etterpå for at jeg ikke hadde tatt med meg en liten påskjønnelse som takk for at hun ga av sin tid til meg.

Intervjuet med Nida foregikk på en restaurant. Jeg tilbød meg å kjøpe kaffe til henne, men hun insisterte på å betale for den selv siden jeg var student. Under dette intervjuet opplevde jeg å få innblikk i en annen sitt liv, annerledes fra mitt. Samtalen var spennende og perspektivutvidende. Dette førte til at mitt verdensbilde ble utfordret, og på flyet hjem kjente jeg på et glødende engasjement angående viktigheten av å omgi seg med mangfold for å utfordre egne holdninger. Brossard Børhaug og Bjørke Harnes (2018) skriver følgende om sistnevnte begrep: «vi trenger bevissthet om holdninger og erfaring med strategier som hjelper oss til å ta ansvar» (s. 165).

Det tredje intervjuet foregikk et par måneder etter de to første. I mellomtiden hadde jeg forsøkt å få tak i en tredje informant, noe jeg synes var utfordrende. Jeg spurte en bekjent om noen som kunne være aktuell. Vedkommende nevnte da Amira som også er en bekjent av meg, og da jeg spurte henne om hun kunne tenke seg å bli en av mine informanter, var hun positiv til det. Etter hennes ønske foregikk dette intervjuet hjemme hos henne. Dette intervjuet var givende på flere måter. Jeg fikk et annet innblikk i livet til en som jeg har vært bekjent av i flere år. Det var interessant å høre om både hennes livserfaringer, og refleksjoner vedrørende de ulike temaene. Som med de to andre intervjuene kjente jeg også her en takknemlighet og engasjement over å at Amira valgte å dele sine erfaringer med meg.

I alle intervjuene innledet jeg med å fortelle kort om temaet i masteroppgaven. Jeg presiserte også at denne oppgaven hadde en positiv vinkling på inkludering som et forebyggende element mot radikaliserings. Jeg brukte telefonen min som opptaker, og testet den ut i begynnelsen av hvert intervju for å sjekke at alt virket som det skulle. Jeg informerte også om at lydfilene ville bli slettet når forskningen var avsluttet. Ingen av informantene hadde noen innvendinger på at det ble gjort opptak under intervjuene, og at telefonen lå på bordet mellom oss ble heller ikke et forstyrrende element.

I informasjonsskrivet presenterte jeg en tidsramme på 1 time for hvert intervju. I realiteten varte to av intervjuene mellom 40-60 minutter mens ett varte i nærmere 2,5 timer. Jeg opplevde at alle informantene synes det var greit å la seg intervju. Grunnen til at sistnevnte intervju varte i nærmere 2,5 time var fordi informanten var veldig engasjert i temaene som ble tatt opp, og hadde mange refleksjoner som hun ønsket å utdype. Det var utfordrende å transkribere det lange intervjuet, men jeg fulgte den samme utformingen som de to andre intervjuene, og transkriberte alt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Når det gjelder det faktum at jeg har informasjon av ulikt omfang, er det noe jeg vil komme nærmere inn på i det følgende kapittelet.

4.3.1 Metodiske utfordringer i forbindelse med nærhet og distanseproblematikken

Når det gjelder nærhet og distanseproblematikken som handler om at forskeren må finne en balanse mellom nærhet og distanse i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 84), er sistnevnte noe jeg i etterkant ser at påvirket meg i ulik grad under intervjuene med Nida og Amira. Jeg ønsket å fremstå nøytral under intervjuene, men var samtidig redd for at jeg da skulle virke for lite anerkjennende i møte med informantene sine subjektive erfaringer og refleksjoner. Jeg hadde et behov for å vise at selv om jeg innehar et majoritetsprivilegium i samfunnet når det gjelder etnisitet og bakgrunn (Røthing, 2016, s. 38), var jeg genuint interessert i det de hadde å fortelle. Jeg var også usikker på om Nida og Amira ville være nervøse og ha problemer med «å åpne seg» for en forsker som verken er muslim eller har en krysskulturell bakgrunn (Thagaard, 2013, s. 85).

En utfordring i studier av marginaliserte grupper er at forskeren må være forberedt på at hun eller han kan bli oppfattet som representant for de kreftene i samfunnet som bidrar til å marginalisere den underkulturen som studien beskriver. Derfor er det særlig viktig at forskeren gjennom måten hun eller han forholder seg til deltakerne på- gir uttrykk for en aksepterende holdning til deltakerne i felten (Thagaard, 2013, s. 85).

Jeg poengterte derfor at denne oppgaven hadde en positiv vinkling på inkludering som en *motpol* til radikaliserings. Da jeg poengterte dette ovenfor Nida, svarte hun følgende «Ja, det var kjempeinteressant. Det er en veldig fin vinkling, for vanligvis så ser man det negative».

Jeg opplevde også et behov for å uttrykke min forståelse noen ganger i løpet av intervjuene. Dette fordi jeg opplevde det som vanskelig å høre på informasjon som er personlig for informantene og som gjorde meg opprørt, uten å kunne vise empati med informanten. Her

kjente jeg på distanseproblematikken, og følte derfor det var viktig at jeg var imøtekomende med Nida og Amira for å bidra til at de opplevde anerkjennelse.

Likevel opplevde jeg at distanseproblematikken i det andre intervjuet med Nida, førte til at jeg ikke klarte rollen min som nøytral forsker godt nok. I intervjusituasjonen stilte jeg også spørsmål utenom de jeg hadde laget på forhånd som jeg i etterkant så at kunne være både ledende og inneholde egne meninger. Under viser jeg et eksempel for å illustrere dette:

Nida: Altså hvis jeg skal snakke om Listhaug eller den politikken som hun fører eller fremlegger da som det der å bli båret på gullstol, alt det her, også det med å forby ting, altså at de har snakket om å forby niqab og sånne ting, det viser jo at man forlanger at du skal bli inkludert med engang du setter foten din i Norge. Og det er litt vel optimistisk og urealistisk. Men jeg ville jo spurt henne om hun hadde gått med niqab hvis hun hadde landet i Saudia Arabia. Hadde hun det?

Forsker: Godt poeng. Hennes retorikk kan jo virkelig diskuteres og jeg føler hun har en assimilerende tenkning. At alle skal være lik, og istedenfor å sette pris på annerledesheten til folk så skal alle presses inn i en bestemt boks.

Nida: De fordommene kommer jo gjerne av at man er kunnskapsløs, at man ikke vet hva konseptet niqab egentlig handler om.

Eksempelet som jeg illustrerer over der jeg fremmer egne meninger skjedde på bakgrunn av at jeg forsøkte å kompensere for distanseproblematikken jeg opplevde, som videre førte til at balansen i intervjuet tippet over i en mer fortrolig samtale. Å finne en slik balanse er vanskelig, noe som vises i følgende sitat:

Det er et helt spesielt og ofte frustrerende håndverk å dybdeintervjue. Til forskjell fra en intervjuer i en meningsmålingsundersøkelse ønsker dybdeintervjueren å undersøke de svarene som gis. Intervjueren kan ikke være strengt upersonlig når han eller hun skal foreta en slik undersøkelse; han eller hun er nødt til å gi litt av seg selv for å fortjene et ærlig svar. Samtalen skal imidlertid gå i en bestemt retning; man skal nettopp ikke snakke på samme måte som med en venn (Sennetts, 2004, s.37-38; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 35).

Å være fortrolig i en intervjusituasjon er ikke nødvendigvis negativt. Det kan ha positive ringvirkninger hvis informanten opplever at hun kan stole på den som intervjuer. «Et overordnet mål for intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om» (Thagaard, 2013, s. 109). Jeg ser det derfor som positivt med tanke på validitet at jeg

og informanten hadde en fortrolig og åpen samtale. Likevel er jeg misfornøyd med at jeg tidvis stilte enkelte ledende spørsmål, og ser dette i sammenheng med lite kompetanse på intervjusituasjoner kombinert med et oppriktig engasjement for tematikken, som resulterte i et impulsivt ønske ovenfor informanten om å være bekreftende. På tross av dette ser jeg likevel på min åpenhet rundt disse utfordringene som positiv med tanke på reliabiliteten til meg som forsker.

Når det gjelder selve intervjuet, er dette nærmere 2,5 time langt, så jeg velger derfor å bruke deler av intervjuet i oppgaven. De delene som er med i oppgaven er nøye valgt ut med forbehold om at jeg ikke stiller ledende spørsmål eller fremmer egne meninger i forkant av svarene som blir gitt. Jeg er også heldig i den forstand at jeg har hatt tilgang på en del av informanten sine meninger i forkant av intervjuet, via det offentlige rom. Dette elementet styrker også validiteten, og gjør meg trygg på at hennes sterke meninger ikke er påvirket av mine til tider ledende spørsmål. Jeg argumenterer dermed for at det går fint å bruke deler av intervjuet i oppgaven.

Når det gjelder mitt tredje intervju som var med Amira var ikke distanseproblematikken så fremtredende, selv om jeg også her kjente på et ønske om å være bekreftende og vise Amira anerkjennelse. I og med at jeg tidligere hadde vært igjennom intervjuet med Nida og blitt mer erfaren, og fordi Amira har vært en bekjent av meg i flere år, opplevde jeg ikke den samme distanseproblematikken. Jeg var derfor roligere, og følte ikke at jeg trengte å «bevise» mitt ståsted ovenfor henne som med Nida.

4.3.2 Refleksjoner rundt transkriberingsprosessen

Det å transkribere handler om å transformere en substans i en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). I forbindelse med denne prosessen ble jeg stilt ovenfor flere etiske valg. Jeg ønsket at transkripsjonene skulle gjengi intervjuene autentisk i den forstand at både latter, pauser og den generelle stemningen under intervjuene ble fremtredende. Samtidig oppstod det enkelte utfordringer i forbindelse med språket og kommunikasjonsformen med den ene informanten i forbindelse med riktig setningsoppbygging og bøyning av ord. I tillegg merket jeg at både informantene og jeg hadde mange overflødige ord på grunn av vår muntlige samtale, som etter min mening ikke ser så bra ut skriftlig. Kvale og Brinkmann (2015) skriver følgende om dette: «Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene derimot oversettelser fra talespråk til skriftspråk, der

konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger» (s. 204). Jeg bestemte meg for å skrive transkriberingen i bokmål, rettskrive bøyning av ord, fjerne noen overflødige ord som vist med ordet *liksom* i dette eksempelet; «Du vet liksom, hvis du liksom skal gjøre noe liksom» (Her ønsker jeg ikke å gi informantens navn mtp viktigheten av anonymitet). Tilføy/fjerne ord for å gjøre setningsoppbyggingen grammatisk riktig, og for å gjøre setningene forståelig for de som skal lese det. Eksempel «Det være på skolen» blir «Det er på skolen». Disse grepene gjorde jeg også med tanke på anonymitet ovenfor informantene. Alle tre har hver sin spesifikke måte å snakke på, både når det gjelder dialekt, ord og uttrykk. Ved å nøytralisere disse elementene reduserer jeg også muligheten for gjenkjennelse. Jeg har arbeidet med stor nøysomhet her fordi jeg på ingen måte ønsker å endre formålet med informantene sine uttalelser. På tross av det stiller jeg meg likevel ydmyk til mitt eget arbeid fordi jeg er klar over at jeg som forsker er i besittelse av en maktposisjon ovenfor informantenes uttalelser (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 244).

4.3.3 Oppgavens kategoriseringsstrategi

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 219). Når det gjelder analyse av data, er det først viktig at man blir fortrolig med innholdet. Det vil si at man grundig leser igjennom intervjuene før man starter med å dele inn og klassifisere data (Thagaard, 2013, s. 158). Etter at jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, leste jeg igjennom dem flere ganger for å lære stoffet å kjenne. Hvert intervju inneholder mye informasjon, så derfor anser jeg det som en viktig prosess at man setter av tid til å bli kjent med de funnene man har innhentet. Etter hvert som jeg leste igjennom intervjuene flere ganger, oppdaget jeg også nye elementer som er av relevans for forskningen min.

Videre valgte jeg å analysere intervjuene for hånd. Dette gjorde jeg på bakgrunn av at jeg hadde begrenset med data etter tre intervjuer. Jeg printet derfor ut transkriberingene, og brukte markeringspenn for å utheve utvalgte områder (Creswell, 2014, s. 263). Neste steg i prosessen var å plassere det utvalgte materialet i et ukomplisert og oversiktlig system. Her valgte jeg å bruke matriser for å lettere sammenligne de ulike svarene informantene ga på det samme spørsmålet (Thagaard, 2013, s. 173). Her følger et eksempel:

Spørsmål 1: Hvilken tanker har du angående det å bli inkludert i det norske samfunnet? /Hva betyr inkludering for deg?

Olivia	Nida	Amira
«Inkludering for meg helt sånn banalt, betyr jo at alle skal få være med. Men det kan også bety at man skal forsøke at alle skal bli sett. Og at man tilpasser aktiviteter og opplegg slik at alle føler at det er et rom som er lagd også for dem.»	«Jeg tenker at det å få aksept for den jeg er som jeg er, og at jeg skal få anerkjennelse for det jeg gjør, ikke for det folk tror jeg gjør da. Men det jeg faktisk gjør. Også er jo inkludering det å ha like muligheter til både utdanning, jobb, og til å kunne bidra i samfunnet på lik linje med andre.»	«Alle som bor i et samfunn skal være inkludert i det samfunnet uansett hvilken bakgrunn de har, språk, religion, eller hudfarge. Det handler om at man skal kunne delta i fellesskapet og i demokratiet.»

Selv om det var tidkrevende arbeid å organisere funnene på denne måten, hjalp det meg å få et fugleperspektiv på dataene og dermed lettere se sammenhenger og ulikheter. Det er en stor oppgave å fortolke andre sine erfaringer og refleksjoner. Noen ganger var jeg usikker på hvilken måte svarene ble gitt under intervjuene, med tanke på stemmeleie etc. Når dette skjedde, lyttet jeg til lydopptakene igjen. Etter det laget jeg ulike kategorier basert på temaene i intervjuguiden og med utgangspunkt i informantene sine svar. Disse kategoriene knyttet jeg videre opp mot den teoretiske matrisen, hvor jeg til slutt analysert dem opp mot teorien i oppgaven.

4.4 Forskningsprosjektets pålitelighet og gyldighet, et spørsmål om reliabilitet og validitet

Gjennom prosessen ved å innhente data, transkribere og analysere, er det viktig å sørge for at fortolkningene jeg som forsker gjør på bakgrunn av funnene, både er pålitelig og gyldig (Creswell, 2014, s. 283). Det vil si at *reliabilitet* og *validitet* er svært viktige begreper i diskusjonen rundt forskningsprosjektets troverdighet. *Reliabilitet* handler om at forskeren må gjøre rede for hvilke beslutninger som er tatt i forbindelse med utvikling av dataene gjennom forskningsprosessen. Her må forskeren overbevise kritiske lesere om verdien av

resultatene på bakgrunn av kvaliteten på forskningen (Thagaard, 2013, s. 202). Det skilles mellom intern og ekstern reliabilitet, der sistnevnte handler om repliserbarhet. Det vil si om dette forskningsprosjektet som er utført i en situasjon kan gjentas i en annen situasjon av en annen forsker, med de samme resultatene (Thagaard, 2013, s. 202). Seale (1990, sitert av Thagaard, 2013, s. 202) har konkludert med at denne type reliabilitet er vanskelig å oppnå i en kvalitativ studie. Jeg har på tross av den påstanden grublet litt over ekstern reliabilitet i min oppgave. De to første informantene mine kom som tidligere nevnt med ferdig skrevet «manus» og omfattende stikkord laget på forhånd, uavhengig av meg som forsker. I og med at førstnevnte jobber med krysskulturelle temaer, og den andre informanten ved tidligere anledninger har ytret seg i det offentlige rom, tror jeg at en annen forsker i en annen situasjon, kunne fått mye av den samme informasjonen fra dem som det jeg fikk. Likevel ønsker jeg å påpeke at både tidsrommet intervjuene ble gjort, både med tanke på subjektive erfaringer og refleksjoner som preget informantene sitt verdensbilde på det tidspunktet, min personlige kjemi med informantene, i tillegg til at innholdet i intervjuguiden var utformet på bakgrunn av forskningsspørsmålet i oppgaven, har hatt innvirkning på innsamlingen av funn. Når det gjelder den tredje informanten som jeg har vært en bekjent av i flere år, tror jeg at min rolle som forsker har vært avgjørende for at hun stilte opp som informant i denne oppgaven. Dette på bakgrunn av at informanten stilte opp når jeg spurte henne personlig, og jeg tror ikke hun hadde «åpnet seg» på samme måte, eller stilt til intervju, hvis det var en ukjent forsker som hadde kommet med samme forespørsel.

Intern reliabilitet handler om at forskeren må være konkret og spesifikk når det gjelder beskrivelse av fremgangsmåte ved innsamling og analyse av data. Det er viktig at forskeren legger frem en detaljert beskrivelse, slik at prosessen kan vurderes trinn for trinn. Teoretisk gjennomsiktighet, eller sagt med andre ord, det å være transparent, er derfor av stor betydning for forskerens troverdighet (s. 201-203). I en slik prosess er det viktig at forskeren skiller mellom konkrete data og fortolkning. Blant annet gir opptak fra intervju et mer uavhengig utgangspunkt for utvikling av data i forhold til notater gjort av forskeren (s. 203). Jeg tar sikte på å ha en teoretisk gjennomsiktighet i den forstand at jeg har gjort rede for min relasjon til informantene, og hvordan intervjusituasjonene foregikk med tanke på utfordringer i forbindelse med nærhet og distanse under intervjuene. Videre har jeg gjort rede for transkribering og analyse prosessen, hvor jeg har vist eksempel på en matrise for å illustrere hvordan jeg har arbeidet i forbindelse med kategorisering av funn. I dette underkapittelet ønsker jeg også å fremme sterke og svake sider ved forskningen min i form

av en diskusjon rundt reliabilitet og validitet, og deretter avslutte med etiske refleksjoner vedrørende denne prosessen.

Validitet handler om gyldigheten vedrørende de fortolkningene forskeren gjør på bakgrunn fra innhentet data (s. 204). Her stiller man spørsmål om fortolkningene er gyldig i forhold til den virkeligheten som forskeren har studert (s. 205). Jeg anser antallet informanter i oppgaven som et positivt element i forbindelse med validiteten på oppgaven. «It is typical in qualitative research to study a few individuals or a few cases. This is because the overall ability of a researcher to provide an in-depth picture diminishes with the addition of each new individual or site» (Creswell, 2014, s. 231). Det at jeg har intervjuet to muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, og en kvinne med fagkompetanse på krysskulturelle temaer, viser etter min mening representasjon med tanke på det å få frem ulike perspektiver i oppgaven, samtidig som antallet informanter ikke blir for krevende å håndtere med tanke på det å ha rom til å «løfte frem» hver enkelt stemme.

Som jeg tidligere har nevnt sendte jeg ut intervjuguide på forhånd, og to av informantene kom derfor svært godt forberedt. Den ene kom med et «ferdig» manus, mens den andre hadde skrevet ned mye i form av stikkord. Også den tredje informanten hadde forberedt seg på forhånd med noen stikkord, men dog ikke i like stor grad som de to andre. Det at informantene hadde forberedt seg før jeg møtte dem styrker validiteten på oppgaven i den forstand at de dermed ikke var påvirket av meg som forsker når de reflekterte og svarte på spørsmålene. «Målet er at intervjupersonen ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra en oppfatning hun eller han kan ha av forskerens verdier og synspunkt (Thagaard, 2013, s. 115). Intensjonen min med å sende intervjuguiden på forhånd var nettopp at informantene skulle ha tid til å reflektere over spørsmålene på egen hånd før jeg møtte dem, noe som dermed viste seg å fungere veldig bra.

Et annet moment i forbindelse med validiteten er tidsaspektet når det gjelder oppgavens begynnelse og slutt. «Time passes between the beginning of the experiment and the end, and events may occur» (Creswell, 2014, s. 330). Fra jeg intervjuet informantene og frem til oppgaven blir levert inn har det gått vel et år. Jeg må derfor ta høyde for at den fortolkningen jeg gjør, og som jeg videre baserer mine resultater på, kan være påvirket av hendelser og erfaringer jeg har tilegnet meg i løpet av dette året. I tillegg må jeg også ta med i betraktningen at informantene kan ha endret sitt syn vedrørende deres subjektive erfaringer og refleksjoner i løpet av året som har gått.

Før jeg startet forskningsprosessen hadde jeg dannet meg et «bilde» av hvordan jeg ønsket at oppgaven min skulle være. I løpet av denne prosessen har jeg derimot sett at oppgaven har begrensninger som jeg håper at andre vil forske videre på (Creswell, 2014, s. 283). Et eksempel på en slik begrensning er fokuset mitt på unge norske muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Jeg er svært takknemlig for de informantene jeg fikk til oppgaven, i og med at det ikke var enkelt å få til. I tillegg er jeg fornøyd med å intervjuer voksne kvinner som har gjort seg opp refleksjoner og erfaringer gjennom flere år. Likevel hadde jeg opprinnelig et ønske om å intervjuer kvinner på 18- 20 år om deres subjektive erfaringer og refleksjoner, og jeg håper at noen andre velger å fordype seg i den interessante aldersgruppen. En annen begrensning knyttet til norske muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, er etter min mening lite forskning. I min teorimatrise har jeg blant annet tatt utgangspunkt i Salole (2018) som har mye forskning på unge med en krysskulturell bakgrunn, men hennes fokus er mest på generelt grunnlag, og ikke spesifisert ut i fra kjønn. I tillegg ser jeg i etterkant at jeg skulle brukt mer tid på å utforme oppfølgingsspørsmål til informantene om kvinner spesielt, og mindre om tematikken inkludering/radikalisering på generelt grunnlag.

Et moment som etter min mening styrker min reliabilitet og validitet i denne oppgaven, er min veileder. Hun har hele veien kommet med konstruktive tilbakemeldinger når det gjelder oppsett, kildebruk, hvor jeg bør «fylle på» med mer teori, og hvor jeg bør omformulere valg av ord etc. Disse tilbakemeldingene har vært uvurderlige for meg i denne prosessen, og jeg er svært takknemlig for denne veiledningen.

For å styrke kvaliteten på forskningen ønsket jeg opprinnelig å gi informantene intervjuet tilbake etter at jeg var ferdig med transkribering og analysering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 222). På den måten kunne deres tilbakemeldinger gjort min forskning mer valid og reliabel, men på bakgrunn av tidspress lot ikke dette seg gjøre.

Som slutt refleksjon ønsker jeg å fremstå så transparent som mulig i den forstand at jeg vil ta med leseren på de beslutninger og utfordringer jeg har måttet ta stilling til i løpet av dette forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 205). Jeg er åpen om utfordringene jeg møtte samtidig som jeg argumenterer for de valgene som ble tatt i løpet av forskningsprosessen. Jeg anser min åpenhet som et element som styrker min reliabilitet, og dermed også påliteligheten rundt min rolle som forsker.

4.5 Ethiske refleksjoner rundt forskningsprosessen

Ved å samle inn data for et kvalitativt prosjekt, søker forskeren etter en grundig beskrivelse av et fenomen. I den forbindelse kan informanter bli bedt om å diskutere både private detaljer vedrørende deres livserfaringer og eventuelle refleksjoner av sensitiv art. En slik prosess krever at forskeren viser seg tilliten verdig når det gjelder å motta sensitiv informasjon (Creswell, 2014, s. 252), og jeg har derfor vært svært bevisst min rolle som forsker når det gjelder å være både ydmyk og lyttende for informantene sine synspunkter. Jeg er opptatt av at informantene ikke skal føle seg feil fremstilt når de leser oppgaven, og har på bakgrunn av det derfor forsøkt å trå varsomt i beskrivelsen av dem.

«Det er en utbredt oppfatning at forskerens innflytelse på utviklingen av teori gjør forskeren ansvarlig for tolkningen (Fog, 2007, sitert av Thagaard, 2013, s. 214). I og med at jeg har foretatt enkelte språklige endringer under transkriberingsprosessen er jeg klar over at det medfører en risiko i forhold til at informantenes synspunkter blir gjengitt i samsvar med deres intensjon.

Informert samtykke er et nødvendig prinsipp (Thagaard, 2013, s. 26), og informantene signerte dette dokumentet før intervjuene startet (se vedlegg 1). En av informantene mine ga etter intervjuet uttrykk for at hun gjerne kunne stille med fullt navn i oppgaven. Jeg tok dette opp med min veileder, og ble av henne rådet til å ta kontakt med NSD. Informanten ga uttrykk for at hennes refleksjoner var noe hun ønsket å fronte i offentlighet, og jeg gikk dermed igjennom en refleksjonsprosess vedrørende fordeler og ulemper med dette. Jeg konkluderte med at på tross av at jeg personlig anser det å stille med fullt navn i en oppgave som tar opp sensitive temaer som modig, må jeg som ansvarlig for denne oppgaven ta valg som jeg kan «stå inne for». Jeg ønsker ikke å utsette mine informanter for en mulig risiko ved at de blir gjenkjent, og jeg refererer herved til følgende uttalelse fra NSD:

«Anonymisering innebærer en bearbeiding som gjør at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i datamaterialet du sitter igjen med. Du må da vurdere datamaterialet ditt og ta stilling til hvilke opplysninger du må fjerne eller skrive om»

(<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/>). I tillegg skriver NESH (2006, sitert av Thagaard, 2013, s. 28) følgende:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre

opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner oppbevares og tilintetgjøres.

På bakgrunn av det har de tre informantene derfor fått fiktive navn, i tillegg til at andre opplysninger av gjenkjennende art har blitt utelatt fra, eller endret, i oppgaven (Creswell, 2014, s. 252-253).

I prosessen med å finne informanter var jeg bevisst hvilken innfallsvinkel jeg tok i bruk for å presenterte temaet i oppgaven på. Jeg er klar over at radikaliserings er anset som et «negativt ladet» begrep, og det var derfor som tidligere nevnt, viktig for meg å fremme at mitt fokus var på inkludering som en *motvekt* mot radikaliserings. Jeg var i denne prosessen opptatt av å være så tydelig som overhodet mulig rundt min tematikk slik at det ikke skulle oppstå misforståelser, eller at informantene i etterkant skulle føle seg «lurt» til å delta (s. 253). På tross av at informantene ikke enda har lest igjennom oppgaven føler jeg meg likevel trygg på at mine intensjoner og hensikt med oppgaven har vært av transparent art, og at informantene derfor ikke vil oppleve at de har stilt opp på feil grunnlag etter å ha lest oppgaven.

Avslutningsvis vil jeg påpeke at jeg har opplevd omfanget av tematikken i oppgaven som krevende til tider. Creswell (2014) skriver: «Design a qualitative study with thematic complexity» (s. 287). Jeg er av den oppfatning at min oppgave er kompleks med tanke på at den fremmer temaet inkludering med fokus på subjektivering, og Haug sin modell om inkludering i skolen. I tillegg har jeg et fokus på norske muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, samtidig som jeg forsøker få frem nyansene rundt en radikaliseringsprosess. Det å balansere dybde og omfang av de ulike temaene for å opprettholde en «rød tråd» gjennom hele oppgaven, har derfor tidvis vært utfordrende. Jeg er likevel takknemlig over utfordringene jeg har møtt på underveis fordi de har fått meg til å revurdere og reflektere, igjen og igjen. Dette har resultert i at jeg har gått «dypere» ned i materien, og lært tematikken enda bedre å kjenne, noe som jeg vil presentere i neste kapittel.

5. Hvordan oppleves den subjektive inkluderingen til informantene, og hvordan kan skolen være med på å hindre radikaliserings av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn?

Jeg kommer i denne delen av oppgaven til å presentere mine funn, og løfte frem informantene sine stemmer i lys av min teoretiske matrise. På bakgrunn av det kommer jeg til å ha fokus på å gjengi en stor del av deres sitater direkte, der siktemålet er å få fram et bedre bilde av hva de tenker om den kompliserte tematikken radikaliserings. Jeg har intervjuet tre unike informanter, og jeg håper at deres svar på mine spørsmål blir møtt med nysgjerrighet og anerkjennelse. Deres subjektive erfaringer og refleksjoner vil i dette kapittelet bli presentert, og samtidig drøftet mot min teoretiske matrise. Kapittelet er delt opp i tre underkapitler som tar utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden. Det første underkapitlet vil fokusere på tematikken radikaliserings, mens det andre underkapitlet vil fokusere på selve subjektiveringsaspektet, og det å bli sett som et unikt menneske. Det tredje underkapitlet vil ta for seg inkluderingsoppgaven med bakgrunn i skolens arbeid for muslimske elever med en krysskulturell bakgrunn. I tillegg vil også kapittel 6 omhandle en drøfting. Her vil fokuset handle om hva skolen generelt, og pedagoger spesielt, kan lære av informantene sine erfaringer og refleksjoner når det gjelder forskningsspørsmålet mitt: *«Hva kjennetegner radikaliserings av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til dette i skolen?»*

I intervjuguiden hadde jeg en egen del om islam. Det velger jeg å ikke ha her på bakgrunn av at jeg i ettertid har måttet ta valg om hvilken tema som er av mest relevans for mitt forskningsspørsmål. I og med at forskningsspørsmålet mitt omfatter flere komplekse temaer har det vært utfordrende å balansere omfang og dybde mellom de ulike temaene. Mitt mål har vært å gå i dybden på all tematikk jeg presenterer i forskningsspørsmålet mitt. Likevel må jeg innse at det på bakgrunn av omfang er vanskelig å presentere en like «tykk» beskrivelse av de ulike temaene på samme måte som om jeg kun hadde fordypet meg i ett av dem. På tross av det ser jeg på sammensetningen av temaene som utgjør mitt forskningsspørsmål, som viktig og tidsriktig når det gjelder den demokratiske utviklingen av samfunnet vårt. Jeg ønsker derfor å bidra til at en slik kompleks og viktig tematikk vedrørende vårt mangfoldige samfunn blir «løftet» frem.

Funnene som blir presentert her, er valgt ut på bakgrunn av deres relevans i forhold til mitt forskningsspørsmål. Jeg er takknemlig over åpenheten og tilliten informantene viste meg

gjennom intervjuene. Jeg er også bevisst min rolle som fortolker, og understreker derfor at jeg ikke ønsker å endre informantene sine stemmer, eller konteksten til sitatene. Jeg har valgt å endre på ord og uttrykk der jeg har funnet det hensiktsmessig i forbindelse med grammatikk, eller med tanke på informantenes anonymitet. Jeg har også med sistnevnte i tankene, valgt å erstatte navn på personer, skoler og steder til X (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224). I tillegg vil jeg påpeke at jeg ikke har gjengitt alle informantene sine svar på alle spørsmålene. Bakgrunnen for det er at ikke alle informantene har svart på hvert spørsmål. Olivia svarte for eksempel ikke på spørsmål som hun følte var mer rettet mot opplevelsen av å være muslim med en krysskulturell bakgrunn. Nida derimot svarte svært utfyllende, men i og med at jeg til tider stilte ledende spørsmål har jeg utelatt enkelte av hennes svar hvor jeg føler at jeg var ledende i forkant. I tillegg ser jeg i etterkant at jeg skulle spurt Amira mer inngående om noen av spørsmålene, og kanskje fått mer utfyllende svar. Likevel synes jeg at svarene jeg presenterer her viser både nyanser og ulike perspektiver, og utgjør derfor etter min mening et godt grunnlag for å drøfte forskningsspørsmålet mitt.

5.1 Hva sier informantene om radikaliserings av muslimer

Her er fokuset rettet mot svarene jeg fikk på de tre underspørsmålene om radikaliserings slik jeg utformet dem i intervjuguiden. Svarene vil i hovedsak bli drøftet mot Vestel (2016) sin teori som jeg presenterte i 3.1 (s. 37), og Salole sin krysskulturalitet (2018), da jeg har lagt mye vekt på hennes perspektiver i min teoretiske matrise.

I intervjuguiden skrev jeg følgende om radikaliserings: «*Politiets sikkerhetstjeneste (PST) forklarer begrepet radikaliserings som en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å oppnå religiøse, politiske eller ideologiske mål*»

(https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/norsk_radikaliseringsprosjektets-rapport_ugradert.pdf). Jeg spurte mine informanter om det følgende:

Hvilke tanker har du angående temaet radikaliserings mer generelt, og radikaliserings av unge muslimer spesielt?

Olivia starter med følgende refleksjoner: «Jeg synes det er så interessant med den definisjonen, fordi jeg skjønner at den er tiltenkt ekstrem radikaliserings, men samtidig så tenker jeg at radikaliserings ikke trenger å bety økende aksept for bruk av vold». Hun fortsetter. «(..) Radikale mennesker opp gjennom historien har også gjort veldig positive

forskjeller, folk har blitt kalt radikale fordi de så på samfunnet på en annen måte og det har vært en del av samfunnsutviklingen at folk har tenkt annerledes». Her får hun støtte fra Vestel (2016, s. ?) som også har innvendinger til den samme definisjonen. Han sier at vold nødvendigvis ikke er en del av en radikaliseringsprosess, og at det derfor er viktig med en slik presisering i definisjonen. Dette på bakgrunn av at man da kan snakke om radikalisering uten at det blir stigmatiserende for mennesker med et «radikalt» engasjement i politiske eller religiøse saker (s. 22). «Å gå mot «mainstream» er på en måte naturlig, og det er også veldig naturlig som en del av en ungdomstid», fortsetter Olivia. Hun påpeker at å radikalisere meningene sine er vanlig når man ønsker å skille seg ut, og ta avstand til noe som er etablert. Hun understreker også at de fleste som er på vei igjennom en radikaliseringsprosess, stopper og går tilbake, og at det er et viktig aspekt som det forskes på nå. «Hva er det som gjør at de ikke går videre?! For det er også like interessant», avslutter hun.

Hva tror du får en person til å bli radikalisert?

Nida svarer: «Ja radikalisering kommer jo av det med kunnskapsløshet. Det er jo utsatte ungdommer vi snakker om her da, som ikke finner sin plass». Hun fortsetter: «De finner ikke ut hvor de hører hjemme, og da blir ikke friheten de har en styrke, men det blir negativt i forhold til at de ikke finner sin rette plass. Hvem er de? Hvor hører de hjemme?» Ungdom er i en fase av livet hvor utvikling av egen identitet, utforsking av kjønnsrelasjoner, og det å finne sin plass i en bestemt gruppe er av stor betydning. Disse eksistensielle spørsmålene kan kjennes sårbare, og videre gjøre en mer mottagelig for radikale standpunkt og holdninger sier Salole (2018, s. 13). «Så den radikaliseringsprosessen, den skjer jo som en konsekvens av en frustrasjon som de ikke vet hvor de skal gjøre av», fortsetter Nida. «De prøver å finne sin plass, også finner de den i et feil miljø hvor de prøver å bidra positivt, men ender opp med å rettfærdiggjøre kriminelle handlinger, som igjen er et svar på en sammensatt frustrasjon». Her peker Nida på spesifikke elementer. «Blant annet det media angrepet vi blir utsatt for». Hun forteller at det igjen får konsekvenser i hverdagslivet, på bussen, på trikken på skolen, på jobbmarkedet, og når man skal finne seg en leilighet. Hun avslutter med å si: «At du blir diskriminert på alle disse arenaene fører til en frustrasjon som du vil løse. Du vil vekk fra denne konstante undertrykkningen, og dette konstante presset».

Amira svarer kort på det samme spørsmålet: «Man kan bli radikalisert hvis man ikke klarer å tilpasse seg samfunnet, eller klarer å integrere seg i det miljøet som man bor i». Arne

Johan Vetlesen (2014), sitert av Vestel (2016), er også opptatt av forholdet mellom samfunn og individ der han snakker om viktigheten av å analysere forbindelsen mellom samfunnsmessige utviklingstrekk og individuelle erfaringer for å bedre kunne forebygge terrorangrep mot Norge (s. 13).

Olivia på sin side, sier følgende: «Jeg tenker at religiøs radikaliserings ofte handler om å finne seg selv, sin plass, forstå sin tro, i et samfunn der religion ikke betyr det samme som i for eksempel deres foreldres, eller besteforeldres hjemland». Hun forteller at hvis man møter mye motgang og demonisering fra samfunnet, så kan det være en mekanisme som igjen dytter folk videre, og skyver folk lenger inn i det som i teorien blir kalt radikaliseringsstunnelen eller trappen. Her argumenterer Olivia i tråd med Bjørgo sin radikaliseringsmodell (Vestel, 2016, s. 26). To av hans skisserte profiler *rotløse og «følgere»*, og *sosialt frustrerte ungdommer* omhandler unge som har blitt utsatt for marginalisering, mobbing, eller annen urettferdighet, og som er på søken etter identitet, eller oppfyllelse av ulike sosiale behov (s. 27). Olivia fortsetter. «Det finnes mange metaforer for radikaliseringsprosessen, men å skyve folk bort fordi man er i en radikaliseringsprosess kan ofte medføre at man får et verre utfall, enn om man hadde lyttet, forsøkt seg på dialog fremfor den fremmedgjøringen». Hun «dykker» dypere i spørsmålet:

Fordi mange blir redd, mange tar avstand, skyver dem bort istedenfor å imøtekomme dem, og det er et stort problem. Unge muslimer, de som har blitt radikaliseret er nok blitt det av veldig mange ulike grunner og jeg er veldig redd for å si noe generelt. Men ofte handler det nok om en følelse av utenforskap, mangel på aksept, og identitetssøking. Det kan være opplevd diskriminering, enten selv eller at man hører at andre blir det, negativt fokus på islam, mediebildet, internasjonale konflikter, vestens rolle, og rett og slett at man kan møte feil personer, at man er på feil sted til feil tid. Det skal en del sånne elementer til tenker jeg for at det skal kunne skje. For det er heldigvis ikke et veldig utbredt fenomen. Selv om det kan virke som, og det er jo alvorlig det som skjer, men mye som skal til. (Olivia)

Bjørgo er også av den oppfatning at aktørenes motivasjonsprofil kan være svært sammensatt (2016, s. 26), og på bakgrunn av Olivia og Bjørgo sin forståelse argumenterer jeg for viktigheten av å anerkjenne og sette søkelyset på de mange ulike motivasjonsfaktorene som kan spille inn i en radikaliseringsprosess.

Videre spurte jeg mine informanter om dette spørsmålet:

Hvordan kan man motarbeide radikalisering? Hvem kan gjøre hva? Er det noe spesielt i forhold til muslimer som må tenkes på?

Amira snakker av erfaring når hun sier: «Det er veldig viktig at foreldrene følger med ungene, spesielt med tanke på media og sånn ting. Og hvem de snakker med og har kontakt med». Hun forteller at hennes sønn har kjøpt Playstation og har da fått kontakt med en fra et annet land, som hun forteller, var tilfeldig at sønnen fortalte henne om». Amira responderer til sønnens uttalelse med å si at det ikke er aktuelt, og at hun må vite hvem han snakker med. Sønnen svarer da: «Jeg spiller med han, også av og til kommer faren hans inn i leken og snakker med oss.» Amira forteller til meg at hun da svarer sønnen: «Nei, dette må ikke skje igjen, vi må se hvem du spiller med». Oppdragelse handler om veiledning når det gjelder atferd man ønsker at barna skal fortsette, eller slutte med (Salole, 2016, s. 144). Amira viser her at hun er klar over viktigheten av å følge med på sønnen sitt liv slik at hun kan ha en overordnet kontroll over hvem sønnen har kontakt med. Likevel viser hun også hvor utfordrende det kan være å ha kontroll på de ulike kanalene hvor sønnen hennes møter forskjellige mennesker, og at det derfor kan være vanskelig for foreldre å få innsikt i hvem barna snakker med.

Olivia forteller: «Vi som jobber med radikaliserings har fått høre fra mange muslimer «kan ikke dere være så snill å fokusere på noe annet?!» De føler at vi har et problemfokus». Hun fortsetter. «Så jeg tenker, hvordan kan man da jobbe med radikaliserings uten å snakke om radikaliserings? Jo, vi kan snakke om inkludering, forståelse, og vi kan snakke om tilhørighets- og identitetsutfordringer. At fokuset er litt positivt. Det er veldig viktig». Hun poengterer at man trenger økt religionsforståelse og flerkulturell kompetanse, og hun sier at hun selv holder på med en videreutdanning innen interkulturell dialog. «Jeg tenker at det er supereffektivt», påpeker hun. Jeg støtter Olivia sitt fokus på flerkulturell kompetanse, og argumenterer i tråd med Brossard Børhaug og Reindal om viktigheten av interkulturell pedagogisk kompetanse i skolen som en del av et allmennpedagogisk grunnlagsspørsmål, for å kunne fremme subjektivering for alle elever (2016, s. 144). Olivia fortsetter med å begrunne hvorfor hun mener det er viktig med en flerkulturell kompetanse:

Det handler også om å fremme menneskemøter for økt forståelse, også tenker jeg at man trenger økt kompetanse om religion, kultur, radikaliserings og inkludering for alle praktikere som møter barn og unge, slik at man minimerer risikoen for misforståelser og feil behandling. Det kan være et sånt veldig uheldig møte med noen som totalt har misforstått, som på en måte kan være en trigger eller være med på en følelse av urettferdighet som på en måte kan befestes seg. Og da kan man få en følelse av at man ikke blir akseptert eller forstått, og det må være noe av det verste man kan møte som menneske, særlig som ungdom. Å ikke bli forstått. (Olivia)

Det Olivia påpeker over anser jeg som et viktig moment når det gjelder viktigheten av flerkulturell kompetanse som en del av den pedagogiske praksisen i dagens skole, samtidig som det også er i tråd med Biesta sitt fokus på det å ta ansvar for fellesskapet.

5.1.2 Hva sier informantene om kvinner og radikaliseringsprosesser

Her fokuseres det på kjønnspektivet når det gjelder kvinner og radikaliseringsprosesser. Det aspektet tok jeg opp med to av informantene, Olivia og Nida. De hadde begge refleksjoner rundt denne tematikken, og disse vil bli drøftet i sammenheng med teori fra studien til European Parliament's Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs (2017) i kapittel 3.2 (s. 40). Sett i etterkant skulle jeg også ha spurt Amira om hennes refleksjoner rundt dette temaet, men det ble dessverre glemt under intervjuet.

Når jeg snakker med Nida om mulige forskjeller mellom menn og kvinner som går igjennom en radikaliseringsprosesser, svarer Nida: «Ja, jeg tror at det har bakgrunn i forskjellige arenaer. I muslimske samfunn så er jentene veldig beskyttet, nettopp på grunn av hijab og sånne ting». Kjønnsbasert forskning fra Pearson og Winterbotham (2017), sitert av Europarådet (2017) sier også at muslimske kvinner har større risiko for å oppleve diskriminering på bakgrunn av deres valg av klær (s. 41). Videre sier Nida følgende:

De er beskyttet av foreldrene, og de har en større rolle i hjemmet i forhold til guttene. Mennene har mer en rolle utad med å forsørge og sånne ting. Så det er litt kjønnsrolledelt, det er det jo. Men samtidig så jobber jo kvinner her, sånn at da er ikke bare kvinner hjemme, men ute også. Også får kvinnene mer ro og fokus på studiene i forhold til guttene da. (Nida)

Hun utdyper refleksjonene sine og sier: «(..) Så kvinnene har vel en annen arena, men de møter jo de samme fordommene og de samme utfordringene, bare at det er i skolesystemet, det er på jobben, og sånne ting».

Da jeg forklarer Olivia at jeg ønsker å gå litt mer i dybden når det gjelder tematikken *kvinner og radikaliseringsprosesser*, svarer hun: «Jeg synes at det er veldig interessant for det kjønnsaspektet er ofte blitt veldig oversett», sier hun i likhet med Europarådets utsagn: «few studies have focused on gender and radicalisation» (2017, s. 17). Olivia har ved en tidligere anledning prøvd å finne ut om de ulike typene kvinner som har reist til Syria. Her tar hun en gjennomgang av de ulike kategoriene som etter hennes mening gjentok seg i mediene når det gjelder kvinner som har reist til Syria for å slutte seg til terrororganisasjonen ISIL. «Det ene var at kvinnene var veldig religiøse». Hun fortsetter videre: «Det andre var de som var

lurt av et feilaktig religiøst budskap. Det var tosidig for jeg delte det opp i de ulike kategoriene, men også hvorvidt de hadde valgt det selv, så det var to dimensjoner av det». Her sier Europarådet, at ISIS presenterer sitt territorium som et sted hvor «fromme» kvinner blir respektert, og hvor de kan leve ærefulle liv uavhengig av kulturell og nasjonal bakgrunn (2017, s. 23). Videre forteller Olivia om en annen kategori som handler om unge skolejenter, og hennes refleksjoner rundt den religiøse kunnskapen til hovedpersonene i boken «To søstre» (2016):

Også var det den jeg kaller for «the brainwashed schoolgirl», og det så jeg veldig mye av. Det var på en måte en stakkars ung skolejente som har blitt hjernevasket, som om de ikke har noe valg, men jeg har fått et inntrykk av at kvinnen ofte går på skolen og er veldig oppegående. De to somaliske søstrene fra boken «To søstre» leste jo veldig mye teologi før de reiste og de har jo en far som er teologisk utdannet, så de visste at de måtte eventuelt kontre hans religiøse kunnskap. De satte seg derfor veldig inn i det, og de brukte veldig lang tid på å forberede seg, på å finne ut hva de skulle gjøre, og det er jo litt interessant. (Olivia)

Europarådet (2017) skriver om en annen faktor som dreide seg om et ønske om å være med å bygge, og deretter leve i kalifatet under Sharia lov (s. 24). Olivia snakker «rett fra levra» om den type kvinner som ønsket dette: «(..) de er helt gale, de som har reist ned og tatt med barna sine, radikaliserer andre over nettet, skriver «sinnsyke» tweets om hvor mye de hater folk, og om hvor mye de gleder seg til å halshugge folk». Videre sier hun: «De er helt gale da, noe som jeg også mener er å frata dem litt ansvar, for du kaller dem egentlig psykisk syk». Olivia forteller videre om en annen kategori som handler om det politiske aspektet vedrørende krigen i Syria: «(..) en som heter «the political woman» som jeg mener, var nesten ikke tilstedeværende, men som jeg nevner likevel, og det var de som snakket om borgerkrigen, om Assad, og hadde et ønske om å støtte muslimene der nede». Her skriver Europarådets (2017), om en faktor som handlet om en følelse av urettferdighet når det gjelder krigsforbrytelsene som utføres av Syria sitt regime (s. 23). Olivia fortsetter: «Jeg mener at det er ganske rart at de ikke har fått et større fokus, fordi du kan ikke se på radikalisering, at folk reiser til Syria, uten å se på de internasjonale forholdene, og den konflikten som pågår».

Den samme rapporten (2017), skriver om en faktor som dreide seg om muligheten for ekteskap (s. 24). Her er ikke Olivia enig, og hun sier: «(..) Ja og den siste «the wife and mother», og det var kanskje den mest dominerende. Den handlet om et fokus på at kvinner reiser for å gifte seg, og få barn». Hun fortsetter: «Okei, tror dere virkelig at man forlater familien sin og Norge for et land man aldri har vært i, ikke har noe tilknytning til, hvor det

er borgerkrig, og de vet at det er borgerkrig og tøffe forhold?» Videre sier hun: «(..) bare for å gifte seg, eller for å få barn?» Ofte stod det sånn «islamic state has lots of men», og derfor reiser de ned på grunn av «lots of men?!» Hun fortsetter i en engasjert tone: «Er de på en måte bare en gjeng med kåte jenter som reiser til Syria fordi at de synes jihadistene er så sexy?» Hun argumenterer videre: «Jaja, det kan godt være at man tenker at det er kult med en sånn tøff fyr som kjemper i islam sitt navn, men jeg synes at da diskrediterer du veldig disse kvinnene». Hun avslutter med å poengtere: «og jeg tror det kan være med på å påvirke radikaliseringssteori også».

Olivia fortsetter med å problematisere fremstillingen av kvinner i media som har blitt radikaliseret. «Vi skulle gi tilbakemeldinger på et sånt «radicalisation awareness network», som er et europeisk samarbeid der vi har fått lov til å gå igjennom deres «policy recommendations». Hun sier videre: «Da var det en som handlet om «gender», og den gikk jeg rett til for jeg synes at det er veldig spennende. Der står det «menn og kvinner radikaliseres av forskjellige ting», og jeg spurte «hvordan trekker du den slutningen?» Hun poengterer følgende: «Det kan de ikke vite så jeg skrev bare i rød skrift «not necessarily». Videre sier hun: «også skrev jeg «må ikke underminere rollen kvinnen spiller, mange har ønsket å slåss, men har blitt skuffet for at de ikke har fått lov. Mange har også slått som snipers, selvmordsbombere, og vært viktig for legitimering av kalifatet». Olivia avslutter med å si: «Vi må passe på at vi ikke blir blendet av våre kjønnsstereotypiske oppfatninger av menn og kvinner, for det tror jeg vi ofte gjør».

5.1.3 Nida sine refleksjoner om boken «To søstre» (2016) av Åsne Seierstad

Her vil Nida sine kritiske refleksjoner rundt boken «To søstre» (2016) bli presentert og drøftet. Spørsmål om denne boken var ikke en del av intervjuguiden, men på bakgrunn av at Nida hadde omfattende refleksjoner vedrørende boken som hun delte med meg under intervjuet, ønsker jeg å presentere de her.

I kapittel 3.3 (s. 42), skriver jeg et kort sammendrag av denne boken, samt noen utdrag fra positive og mer kritiske anmeldelser boken fikk i ulike medier da den ble lansert i 2016. Jeg ønsker her å repetere noen utsagn derfra, i tillegg til å presentere Nida sine kritiske refleksjoner, da jeg anser hennes ståsted som et viktig perspektiv i debatten vedrørende boken. Bakgrunnen for det er at hun som en muslimsk kvinne med en krysskulturell bakgrunn, kan tilføre nye perspektiver til debatten om en bok som har blitt ført i pennen av

en forfatter som ikke er muslim, og som tilhører majoritetsgruppen i Norge. Det at en fra majoritetsbefolkningen skriver en personlig dokumentarbok om et komplekst og «negativt ladet» tema der hovedpersonene er muslimer, og tilhører minoritetsbefolkningen, må etter min mening problematiseres. Det gjør Nida ved å kritisere Seierstad sin måte å skrive boken på, og de valg hun har foretatt i forbindelse med fremstillingen av fortellingen om de to søstrene. Hun får støtte av Ingunn Økland som i en kommentar i Aftenposten skriver at Seierstad sitt kildegrunnlag er for spinkelt og vagt fordi leseren mangler muligheten til «å gå Seierstad etter i sømmene» (se kapittel 3.3, s. 43).

Nida starter sine refleksjoner ved å si følgende: «Ja, i den boken så er jo skolen en del av kritikken fra Åsne Seierstad». Hun dykker dypere og fortsetter:

Der fremlegger hun jo det norske systemet som veldig dumsnilt, og som tilrettelegger for mye for disse jentene, som at de skal få lov til å be til alle tider, i timen også, og at hun ene søsteren ikke trenger å ha gym, og hvis hun skal ha gym skal hun ha det i lukket rom, alt dette her. Det jeg ikke skjønner er det at Seierstad veldig godt vet at dette er et sterkt unntakstilfelle, men det er ikke det hun presenterer det som i boken. (Nida)

Hun fortsetter å fortelle om sine refleksjoner, og problematiserer fremstillingen til Seierstad når det gjelder skolens møte med radikaliseringsproblematikken. «Det er jo de færreste skolene som har hatt slike typer problemer, eller sånne typer elever som er så ekstreme i sin adferd, det er jo ikke vanlig. Men det utelater hun å si i boken ... og det, synes jeg, er en alvorlig feilfremstilling av realiteten». Videre reflekterer Nida over lærerne sin rolle, og om betydningen av å kunne se nyanser i ulike situasjoner. Hun kritiserer samtidig det hun mener er en generalisering av folk som ikke kjenner til islam.

(..) Jeg tenker jo at lærerne kan ha disse tingene litt i bakhodet om hva som er ekstremt og ikke ekstremt, at man ser de ulike nyansene. Det vil si at man kan se faresignaler, og merke at «okay, dette her er ikke normalen, dette her er ekstremt», eller «dette her er helt legitimt og greit». At man klarer å se forskjell. (..) Fordi han læreren i boken, etter hvert så skjønte han jo at dette her ikke er helt normalt, og han anmeldte jo de guttene som skulle ha skytelisens. Han anmeldte jo dem. Men når Seierstad ligger frem boken på den måten, så generaliserer hun alle som ikke kjenner til islam, alle som bor i Nord Norge og utkantstrøk, for det er jo Oslo som kanskje er den mest flerkulturelle byen i Norge. (Nida)

NRK er positiv i sin anmeldelse av boken (kapittel 3.3, s. 42). Nida reflekterer derimot over faren ved at fordommer kan spres via boken, og hun sier: «De som ikke kjenner noen muslimer eller som ser nyansene, vil jo oppfatte denne boken som fasiten, og dermed se på muslimer som den største faren for landet. Og det blir jo helt feil fremstilling».

Hun fortsetter med å problematisere leserne sin mangel på kritisk tenkning. «Det er jo skremmende hvor mye den boken har solgt, og hvor mye den har blitt diskutert. Jeg var bare på et lokalmøte på X, og det var over 200 personer som kom fordi hun skulle presentere boken». Videre poengterer hun: «(..) det som var mest skremmende med boken var jo at alle jeg snakket med, var så positivt innstilt til den, de så liksom ikke noe feil ved den. Ikke noe kritikkverdig, ingenting». Hun forteller at en kollega på jobben anbefalte boken til henne.

Nida svarer henne med å si hun ikke ønsker å lese «sånn type» litteratur. Kollegaen responderer med å si at boken er veldig spesiell, og Nida bestemmer seg for å lese den. «Så leste jeg den, og jeg ble litt provosert over at det var ingen som kritiserte den. Seierstad får lett aksept hos folk flest». Nida sine refleksjoner rundt populariteten til boken blir støttet av NTB (2017) som skriver at boken lå øverst på listen over mest solgte bøker i 2016, og at opplaget var oppe på 100.000, syv uker etter at boken var lansert.

5.2 Hva sier informantene om subjektivering?

I intervjuguiden skrev jeg følgende: «*En pedagog ved navn Gert Biesta hevder at det er viktig å være et unikt menneske i fellesskapet. Han er av den oppfatning at en kan eksistere i verden med sin egen frihet og personlighet, samtidig som man tar ansvar for fellesskapet*» (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 132). Jeg har skrevet to underspørsmål som vil bli drøftet opp mot delen 2.2.3.2 som handler om Biestas tre sentrale dimensjoner i den pedagogiske oppgaven (s. 30).

Hva er din opplevelse av å være et unikt menneske i møte med andre? Blir du sett slik? Er du opptatt av dette? Hvordan?

Olivia påpeker et viktig paradoks når hun sier: «(..) det er jo interessant for det kan jo på en måte oppstå et dilemma i det også, at man er unik som i at du har en egenverdi, og er et menneske i kraft av deg selv». Hun fortsetter: «Du er ikke en representant for noen. Det er jo det ene aspektet av det, også er det viktig at man er egen ved at du ikke blir forstått som annerledes heller». Her er jeg enig med Olivia, og jeg argumenterer i tråd med Drivdal (2016), som skriver at subjektivering sett fra Biesta sitt ståsted, handler om nettopp det at unikhhet skal bli sett på som at man er uerstattelig, og ikke som at man er forskjellig (s. 39).

Amira derimot fokuserer på hvordan man skal behandle sine medmennesker. Hun sier: «(..) man kan prøve mest mulig å snakke om gode og positive ting. Selv om du har negative tanker om folk, prøv og gjem det, og vær en god person. Hvis man respekterer andre, får

man respekt tilbake». Amira er med andre ord opptatt av at man skal ha en positiv holdning til de rundt seg, og at man ved å vise respekt, får respekt tilbake. Dette er også i tråd med Biesta sin tankegang når det gjelder å anerkjenne sine medmennesker som likeverdige (Brossard Børhaug, 2015, s. 66).

Nida er opptatt den friheten hun har til selv å bestemme hvem hun vil være: «(..) jeg har frihet til å velge hvem jeg er, og til å definere meg selv. Jeg er ikke 100% av noen kultur. Jeg føler meg ikke som utenlandsk, eller norsk, men jeg føler meg som muslim». Hun poengterer: «Og det er jeg tilfreds med». Videre påpeker hun hvordan hun ser på seg selv som en del av fellesskapet. Hun sier:

(..) også føler jeg meg som et menneske på hele jorden. Jeg er ikke så opptatt av å fokusere på forskjellene i form av at jeg er bedre enn andre. Jeg er mer opptatt av hva som forener menneskene og hvilke forskjeller som definerer meg som bidrar til det.

Nida avslutter deretter sine refleksjoner med å si følgende: (..) det som er unikt ved meg, det vil jeg definere som det som er unikt i forhold til de tingene jeg gjør for å skape mer fred, harmoni, medmenneskelighet og kjærlighet». Hun avslutter med å poengtere: «Så jeg føler meg faktisk veldig unik, men samtidig en stor bidragsyter til det som er av felles interesse for hele menneskeheten». Her kan man trekke en parallell mellom Nida og Biesta fordi subjektivering handler om at hver enkelt skal finne sin egen unike stemme, som man kan bruke til fellesskapets beste (Drivdal, 2016, s. 39).

Hva tenker du skolen kan bidra med for å hjelpe elever med å bli unike mennesker som konstruktivt bidrar til fellesskapet?

Olivia sier følgende: «(..) når det kommer til det å måtte bidra i kollektivet, så har mange som kommer fra «innvandrerfamilier» mye sterkere kollektivistisk tankegang. Likevel må man jobbe for at de skal føle seg inkludert i det norske fellesskapet». Hun peker tilbake på det hun snakket om tidligere i intervjuet angående en utvidelse av norskhetsbegrepet slik at flere føler seg inkludert i merkelappen «norsk». «Du har ikke lyst til å bidra til noe som du ikke får lov til å være en del av. Så man må jo gi dem en grunn til å delta». Hun påpeker at måten å gjøre det på er å inkludere dem i fellesskapet. Sett i sammenheng med Biesta sin subjektiveringsdimensjon, handler dette om å ta ansvar for fellesskapet, slik at hver enkelt sitt behov for likeverd blir ivaretatt, og at man på bakgrunn av det, kan være et uerstattelig subjekt i samfunnet (Brossard Børhaug, 2015, s. 66).

5.2.2 Hva sier informantene om krysskulturalitet?

I intervjuguiden inkluderte jeg følgende definisjon: «Å ha en flerkulturell bakgrunn betyr at man vokser opp med innflytelse fra ulike kulturer». Denne definisjonen ble hentet fra ordboken (<http://ordbok.uib.no/flerkulturell>). Den følgende delen har to underspørsmål, og svarene som er presentert her blir drøftet opp mot den teoretiske matrisen om 2.2.1 (Inkluderingsparadokset) og 3.1 (Krysskulturelle kvinner med en muslimsk bakgrunn, noen mulige kjennetegn for denne gruppen i 3.1). Begge delene omhandler teori fra Salole (2018), i tillegg til annen relevant teori som fokuserer på ulike aspekter ved å være en muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn.

Hva er din opplevelse av å være en ung kvinne med en flerkulturell bakgrunn i Norge i dag?

I og med at alle informantene er over 25 år, og to av dem har barn, svarer de på spørsmålet ut i fra egne erfaringer og refleksjoner, der også barnas perspektiv blir trukket inn. Jeg ser derfor på begrepet «ung» som en omfattende kategori i denne konteksten.

Amira forteller om utfordringer barna hennes føler på når det gjelder å være muslim og inneha en krysskulturell bakgrunn. «For barna er det veldig vanskelig». Hun forteller at når hun tidligere kledde på seg noe kort, pleide datteren å si til henne: «Nei mamma, du er muslim, det er ikke lov å gå med sånne klær, hvorfor gjør du det? Hvis du tror på islam også sier islam at det ikke er lov å drikke alkohol, hvorfor gjør du det da»? Amira forklarer utdypende til meg: «Selv om jeg er muslim, betyr ikke det at jeg tar alt fra islam. Jeg må ta litt fra islam og litt fra Norge, også tilpasse de to». Amira kommer med et hjertesukk. «Nei, det er ikke enkelt. Kanskje det er enklere for meg siden jeg er voksen, jeg forstår mer, men for barna er det veldig vanskelig». Hun forteller også at hun synes sønnen har blitt veldig «norsk». «Jeg synes ikke at det er negativt, men det er greit at han også forstår vår kultur og vår bakgrunn. Vi har kommet fra noe helt annet, og er muslimer». Hun fortsetter med at «Det betyr ikke at han skal følge alt vi sier liksom, men respektere det. Men det er veldig vanskelig å få han til å høre på meg». Det Amira snakker om her, ser ut til å være det Salole omtaler som akkulturasjon. Dette påvirker selvfølelse og identitet, og handler om de forandringer man går igjennom når man bosetter seg i et nytt land (2018, s. 122-133). Salole siterer fra studier (2006) som har sett på akkulturasjon og identitet hos unge med en krysskulturell bakgrunn. Disse ble delt i tre grupper kalt *nasjonal profil*, *etnisk profil* og *integrasjonsprofil* (s.122). På bakgrunn av disse studiene ser det ut til at Amira tenderer mer

mot gruppen integrasjonsprofil fordi hun selv tilpasser sitt liv ut i fra ulike elementer fra hennes krysskulturelle bakgrunn, mens sønnen tenderer mer mot gruppen *nasjonal profil*, som identifiserer seg mest med majoriteten i samfunnet (s.122-123).

Nida forteller også om hennes opplevelse av det å ha en krysskulturell bakgrunn. «Fra jeg var liten, har jeg følt en frihet i det». Hun forteller at når man kommer fra et annet land til Norge, er det en forskjell i hvor mye man gir slipp på av sin egen kultur og bakgrunn, og hvor mye man ønsker å ta til seg av den norske kulturen, og særegenhetene som preger den. «Jeg har mye frihet til å velge hva jeg vil av begge kulturene, hvor mye jeg skal ta til meg av det ene eller det andre». Hun fortsetter. «Det betyr at jeg kan si «okay, det der liker jeg ikke, så det vil jeg ikke ha». Også kan jeg si at «jammen det vil jeg holde på fordi det er meg liksom». Hun reflekterer over det faktum at hun på bakgrunn av det kanskje får en større frihet til «å velge og vrake». På bakgrunn av akkulturasjonsstudiene (2006) ser det ut til at Nida velger å være i gruppen kalt *integrasjonsprofil*. Denne gruppen balanserer mellom sin opprinnelseskultur og oppvekstkultur. På bakgrunn av det er denne gruppen koblet mot god psykisk helse fordi de behersker samtlige av sine kulturelle referanserammer (Salole, 2018, s. 123). Samtidig peker dette også på handlingsfriheten som inkluderingsoppgaven skal fremme (Brossard Børhaug og Reindal, 2016) i og med at Nida slik som Amira over, selv velger hvilke elementer fra sin krysskulturelle bakgrunn hun ønsker å inkludere i livet sitt. Dette bidrar videre til en handlingsfrihet hvor man selv står fritt til å definere sitt eget liv.

Nida stiller videre spørsmålene «Hvem er jeg? Hva er jeg?», og hun konkluderer med at det er vanskeligere å generalisere de med en flerkulturell bakgrunn, «fordi de er så forskjellige». Videre sier hun: «Noen bruker hijab, noen gjør det ikke, noen bruker niqab, noen gjør det ikke, noen går med miniskjørt, noen gjør det ikke. Noen røyker, noen gjør det ikke, noen drikker, og noen gjør det ikke». Hun forteller at det ligger en veldig stor grad av frihet i det å kunne velge, som både kan oppfattes positivt og negativt. «Du kan liksom være fanget i din egen frihet også når du ikke har noe sosialt nettverk, med tanke på at du ikke finner noen som er sånn som deg». Likevel mener hun at det er positivt i den forstand at man slipper å binde seg til «vi er sånn fordi vi er like». «Hvis man bruker det riktig, så er det jo en veldig styrke i det, men hvis du blir sliten av å være så sterk, så kan det være destruktivt også». Det Nida påpeker her er viktigheten av å ha noen rundt seg som forstår og respekterer ens sammensatte identitet, som videre resulterer i at man kan bruke av egne erfaringer og være seg selv. Det å kunne danne en «vennegruppe» hvor man respekterer hverandre på tross

av ulikheter, kan føre til økt selvfølelse og mestring (Salole, 2018, s. 220). Sett fra et subjektiveringsperspektiv handler det som tidligere nevnt om friheten til å kunne definere seg selv. Dette viktige ansvaret er etter min mening en av grunnsteinene i inkluderingsoppgaven hvor det å fremme subjektets handlingsfrihet står svært høyt.

Amira forteller om utfordringer hun føler på i forbindelse med datteren sitt kjærlighetsliv, og forventningene fra familien som fortsatt bor i hennes tidligere hjemland. «Datteren min bor med samboeren sin. I min og min manns familie er det ingen som vet at hun har samboer, eller kjæreste, og at de bor sammen». Hun fortsetter. «Alle tror at hun er gift. Hvis de hadde fått vite at hun bor med en mann uten å være gift, hadde det blitt en skandale, og ingen hadde snakket mer med oss». Amira er opptatt av at datteren skal få ta egne valg, og sier: «(.) jeg forstår at hun har tatt sitt valg. Det er hennes liv. Hvis jeg hadde bodd der (tidligere hjemland), hadde jeg hatt de samme tankene, men etter at jeg kom til Norge, har jeg forandret meg veldig mye». De forventningene fra øvrig familie som Amira forteller om her har utspring i temaet sosial kontroll, som handler om kvinners seksuelle ærbarhet (Salole, 2018, s. 106). Her viser Amira at hun velger å holde datteren sin sivilstatus skjult for øvrig familie slik at datteren skal være fri til å leve det livet hun ønsker, samtidig som hun opprettholder kontakten med familien. Fra et subjektiveringsståsted argumenterer jeg for at Amira her velger subjektivering på bekostning av en forhåndsbestemt identitet for sin datter. Amira velger å la datteren leve sitt liv som et unikt subjekt med handlingsfrihet, istedenfor å holde seg til en forhåndsdefinert identitet som har utspring i sosial kontroll.

Nida på sin side forsøker å formidle en forståelse vedrørende betydningen av hijab, og hva frihet betyr for henne. «En hijab er et plagg først og fremst. Det er ikke et politisk eller religiøst symbol for min del. Det er heller ikke symbolene jeg er opptatt av, men friheten til å velge hva jeg vil gå med». Hun fortsetter. «For meg er klesdrakt og utseende en måte å kommunisere på som signaliserer hva du vil. For meg signaliserer det ikke undertrykkelse eller transsynthet i forhold til at man er religiøs. Det signaliserer egentlig avholdenhet og diskre oppførsel». Her tar jeg igjen opp begrepet majoritetsprivilegium, som omhandler majoriteten i samfunnet sitt usynlige privilegium i forhold til ulike strukturer i samfunnet, der enkelte grupper blir inkludert mens andre blir ekskludert (Harnes, 2016, s. 3). I en lærebok for samfunnskunnskap for 8. trinn kommer følgende oppgave: «Hva har hijab med kultur å gjøre?» Etterfulgt av refleksjonsoppgaven «Hva tenker du om kvinner som bærer hijab?» (s. 37). På bakgrunn av at hijab blir anset som et «problemtema» er denne oppgaven lett gjenkjennelig for majoriteten i samfunnet. Samtidig er hijab også er knyttet til

rettigheter, og kan være selvvalgt identitetsmarkør som Nida påpeker over, men de assosiasjonene blir ikke like raskt aktivert hos majoriteten (Harnes, 2016, s.). Nida ønsker å forklare hvorfor hennes valg om å gå med hijab også har en sammenheng med frihet. Hun ønsker å øke forståelsen hos majoriteten i samfunnet. Her får hun støtte fra Salole som siterer utsagnet til den krysskulturelle psykologen Sunil Loonas: «Hvis dere vil vite hva frihet er, må dere slåss både mot dem som tvinger dere til å gå med hijab og mot dem som vil tvinge dere til å gå uten» (Vea, 2004, s. 9, sitert av Salole, 2018, s. 275). Sett fra et subjektiveringsperspektiv argumenterer jeg for at dette dreier seg om handlingsfrihet, og individets rett til å være subjekt i eget liv. Nida viser mot ved å tørre å «stå i midten» slik Biesta argumenterer for, og utfordre den såkalte «fasiten», konstruert av majoritetsbefolkningen. Videre problematiserer Nida også det vestlige idealet om klær sett i forbindelse med frihet, og sier: «(..) jeg skjønner egentlig ikke hva nakenhet, eller det å være til utstilling hele tiden har med frihet å gjøre. Det kan jo like gjerne være press i det og».

Hvordan kan det å ha en flerkulturell bakgrunn og samtidig være en ung kvinne bidra i arbeidet mot radikaliseringsarbeidet for inkludering i det norske flerkulturelle samfunnet?

Olivia sier: «For det første ser du at det er veldig mange muslimske kvinner som er veldig samfunnsengasjerte». Hun fortsetter med å utdype følgende: «Noen har også bekjente som har beveget seg inn i mer radikaliserede miljøer. Så noen har sett det på nært hold, og mange har jo også opplevd ting i egne miljøer, eller opplevd diskriminering». Olivia forteller at kvinnene kan kjenne på mange av de samme faktorene som de som har gått igjennom en radikaliseringsprosess har følt på, men at de ikke har de samme forutsetningene, eller har møtt på akkurat de samme elementene for å bli radikalisert. «De fleste gjør jo ikke det, men de kan være med å sette fingeren på hvor det skurrer. Hva er det vi må jobbe på? Hva er det som gjør at jeg blir sint eller lei meg?» Hun påpeker at deres erfaring som ikke-radikaliserede er minst like interessant som de som er radikaliserede på bakgrunn av at de kan være gode brobyggere, og jobbe med inkludering. Hun fortsetter:

(..) som ikke-religiøs eller ikke-flerkulturell, så har man vansker for å sette seg inn i hvordan det kan være, jeg har jo det selv. På tross av at jeg jobber med tematikken, er det jo kanskje begrenset hvor mye jeg kan sette meg inn i deres sko da. Samtidig er det viktig at det ikke blir sånn «siden du er muslimsk kvinne og fra et annet land så er det din oppgave». Ikke sant det må ikke bli den, men for de som er interessert i tematikken, og som ønsker å involvere seg, så er jo det gull. Samtidig kan det jo også være litt fremmedgjørende om man skulle si at det er opp til muslimer å bekjempe radikalisering.

Det er ofte veldig mye mer sammensatt, så det er noe med det at det skal være en kollektiv innsats. Det tenker jeg, er viktig.

Jeg anser Olivia sine perspektiver som interessante, og argumenter i tråd med henne når det gjelder viktigheten av en kollektiv innsats i arbeidet mot radikaliserings og for inkludering.

5.3 Hva sier informantene om inkludering?

I denne delen vil fokuset omhandle inkludering generelt, i tillegg til skolen sin inkluderende rolle i forhold til muslimske elever med en krysskulturell bakgrunn. I intervjuguiden skrev jeg følgende definisjon: «*Inkludering blir sett på som viktig for å utjevne fattigdom og sosiale forskjeller, samt for å fremme gode mellommenneskelige relasjoner og bærekraftig utvikling*» (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 133). Det ble stilt fire underspørsmål til informantene i intervjuguiden. I tillegg vil de svarene som informantene ga i forbindelse med spørsmålene om islam, og som er av relevans for denne delen, bli presentert her.

Informantene sine stemmer vil her bli drøftet mot Haug (2014) sin inkluderingsmodell, samt teori fra Salole (2018) og Biesta (2009, 2015).

Hva betyr inkludering for deg?

Olivia forteller om sine refleksjoner rundt inkluderingsbegrepet på både individ, og samfunnsnivå. «(..) inkludering for meg helt sånn banalt betyr jo at alle skal få være med. Men det kan også bety at man skal forsøke at alle skal bli sett». Hun fortsetter. «Og at man tilpasser aktiviteter og opplegg slik at alle føler at det er et rom som er lagd også for dem». Hun kommer med konkrete eksempler som arrangementer uten alkohol, alderstilpasninger, og at det kan tas hensyn til kjønn og tematikk. «Så tenker jeg at det også innebærer at man ikke forutsetter at mennesker nødvendigvis skal bli noe likere hverandre, men at det er rom for forskjeller». Her argumenterer Olivia i tråd med både Salole (2018), Biesta (2009, 2015) og Haug (2014). Alle tre har fokus på nettopp det å være forskjellig, og hvordan det kan ivaretas på best mulig måte. Der Salole fokuserer på identitet og tilhørighet, snakker Biesta om hvordan man kan være et unikt subjekt i fellesskapet. Haug derimot er mer opptatt av det teoretiske rammeverket rundt inkluderingsoppgaven i dagens skole. Olivia påpeker videre at det er slik hun ser på inkludering, også i et større perspektiv med tanke på integrering i Norge. «Og at man må ha den diskusjonen rundt, hva er det vi egentlig vil med integreringen? Betyr det egentlig inkludering eller ønsker vi på en måte noe mer enn det?» Hun er av den oppfatning at inkludering bør være et minimum, samtidig som hun reflekterer

rundt det faktum at vi som samfunn kanskje burde forholde oss til inkluderingsbegrepet istedenfor integreringsbegrepet. Hun avslutter sine refleksjoner med å poengtere følgende: «Å tenke at det er en verdi i forskjellighet da».

Amira svarer kort og mer generelt på spørsmålet. «Alle som bor i et samfunn skal være inkludert i det samfunnet, uansett hvilken bakgrunn de har, språk, religion eller hudfarge. Det handler om at man skal kunne delta i fellesskapet, og i demokratiet». Slik jeg ser det, har Amira et mer overordnet bilde på inkludering, men det er likevel helt i tråd med Biesta (2009, 2015) sin subjektiveringsdimensjon sett i forbindelse med det å bidra til fellesskapets beste.

Nida svarer på spørsmålet med utgangspunkt i seg selv. «Jeg tenker at det å få aksept for den jeg er som jeg er, og at jeg skal få anerkjennelse for det jeg gjør, ikke for det folk tror jeg gjør da. Men det jeg faktisk gjør». Nida reflekterer samtidig over hva inkludering betyr for henne i praksis. «Inkludering er jo det å ha like muligheter til både utdanning, jobb, og til å kunne bidra i samfunnet på lik linje med andre». Her setter Nida fokus på det å være en minoritet i samfunnet kontra det å ha et majoritetsprivilegium. Hun er tydelig på at hun ønsker et likeverdig samfunn der hun blir sett og anerkjent som et unikt subjekt i fellesskapet. Dette er også i tråd med Biesta (2009, 2015) sin subjektiveringsdimensjon, og Nida setter her søkelyset på viktigheten av det å bli behandlet som en likeverdig deltager av demokratiet.

Hvilke tanker har du angående det å bli inkludert i det norske samfunnet?

Nida sier: «(..) Jeg ser jo det at når du har et annerledes utseende og en annerledes bakgrunn, så må du bevise to, tre ganger mer enn andre når det gjelder de samme tingene». Hun forteller at i utdanningssammenheng, så har både hun og andre hun kjenner, opplevd diskriminering. Hun poengterer at for en «etnisk norsk» er det nok med en bachelorgrad, men at hun selv må ha master for å stille på samme nivå. Videre forteller hun at man må hevde seg mye tydeligere og sterkere. «Det kan jo være positivt i enkelte tilfeller, men det viser jo at det ikke er så lett å bli inkludert», påpeker hun. Det Nida snakker om her er et tilhørighetsparadoks. Det handler om at mennesker med en krysskulturell bakgrunn tilhører både «inn- og utgruppen» på ulike arenaer. Dette kan oppleves som problematisk når man selv ønsker å bli anerkjent for den man er, og det man kan (Salole, 2018, s. 179-180). I tillegg er slik diskriminering, kalt mikroagresjoner (2018, s. 81) veldig uheldig på

bakgrunn av at man da kan oppleve å føle seg avvist, misforstått og usynliggjort (2018, s. 220).

Amira forteller at hun opplevde rasisme da de først kom til Norge og bodde i en mindre by. «De første årene merket vi at folk så på oss på en rar måte. Jeg så mange ganger at folk spyttet når de gikk forbi oss». Hun forteller hvordan den følelsen av utrygghet var vanskelig å håndtere. «(..) meg og min datter gikk på skole, mens mannen min gikk på kurs. Vi gikk to forskjellige veier, så når han tok bussen, stod meg og min datter og ventet på at vår buss skulle komme. Vi var veldig redd og skalv, redd for at det skulle komme folk og liksom ja». Der stopper hun setningen, og sier ikke mer. Det Amira forteller om her faller også innunder begrepet mikroagresjoner, som er en samlebetegnelse for diskriminering og rasisme (Salole, 2018, s. 81). Slik jeg ser det kan opplevelser som dette være med å bidra til en «oss-dem» tankegang, og dermed skape mer splittelse og grupperinger, både for de som fremmer slik oppførsel, og for de som blir rammet.

Olivia påpeker: «(..) for å få til inkludering så er det veldig viktig å arbeide med aksept for hverandres forskjeller, at man kan forenes på bakgrunn av en enighet om et fellesskap istedenfor». Hun sier også at når man snakker om inkludering så må man samtidig jobbe for å utvide norskhetsbegrepet, slik at flere kan føle seg inkludert i merkelappen «norsk». «For det jeg mener er at når vi snakker om typisk norsk og norskhet i Norge i dag, så har det på ingen måte utviklet seg i takt med den demografiske utviklingen i Norge». Hun trekker inn et eksempel fra jobben sin. «Jeg har akkurat jobbet med mangfold i mediebransjen, og da er det typisk at «castere» sier: «Nei, men jeg trengte en som var typisk norsk, og da kan jeg ikke ansette deg for du har brun hud og er muslim». Det Olivia snakker om her er knyttet til det å inneha et majoritetsprivilegium. Det handler som tidligere nevnt om privilegier i forhold til ulike strukturer i samfunnet som majoritetsbefolkningen har, hvor noen grupper er inkludert mens andre er ekskludert (Harnes, 2016, s. 3) Dette eksempelet viser tydelig en form for maktsymmetri der grupper og personer som allerede føler seg sårbare i forhold til diskriminering, blir satt i en maktesløs posisjon (Harnes, 2016, s. 38).

Nida er i likhet med Olivia opptatt av at man må jobbe for at flere kan få innpass, og kjenne tilhørighet. «(..) integrering må være litt mer premissløst» sier hun, og påpeker at dette også gjelder ungdommer på generelt grunnlag, uavhengig av bakgrunn. «For å få innpass i et bestemt miljø, så har man sånne kriterier og krav om at for eksempel alle som er i denne gruppen må bruke *den* sminken eller ha *det* utseende for å få innpass». Hun forteller at de

med en flerkulturell bakgrunn kjenner på de kriteriene, og hun viser til Sylvi Listhaug sitt utsagn om at i Norge «viser vi kropp og spiser svin». Hun oppsummerer at inkludering ikke bare er et flerkulturelt aspekt, og at det bildet av at «alle nordmenn er like og alle utlendinger er like», ikke stemmer. «Det er jo ikke sånn», påpeker hun, og underbygger dermed Olivia sitt utsagn om viktigheten av å utvide «norskhetens» begrepet. Jeg argumenterer i tråd med Nida og Olivia på dette aspektet, og er av den oppfatning at Listhaug sitt utsagn er av assimilerende karakter med diskriminerende konsekvenser, der hun kommer med påstand om en homogen likhet blant alle nordmenn. Dette er som Nida påpeker ikke tilfelle da nordmenn er forskjellig på bakgrunn av at hver enkelt er et unikt subjekt. I stedet for å «presse» mennesker innenfor et sett av kategorier, hvorfor ikke heller oppfordre til menneskelig mangfold? For å begrunne dette viser jeg til Salole (2018) sin metafor for å beskrive begrepet krysskulturell, som tidligere nevnt i 2.1 (se også side..) (*Flerkulturell eller krysskulturell? Begrunnelse for valg av Saloles teori om krysskulturelle barn*). Her skriver Salole at når man blander rødt og blått får man lilla, og på bakgrunn av at en ny farge har oppstått klarer man ikke lenger å skille de opprinnelige fargene fra hverandre (s. 37). Med andre ord er mennesker formet av deres ulike bakgrunn, og kan dermed ikke plasseres i en homogen gruppe.

Olivia er også opptatt av viktigheten av at man skal bli anerkjent som et menneske, og ikke bare som en representant for en gruppe. Hun sier: «Og noe med det å la mennesker være mennesker, at man ikke bare er en representant for islam. At de inkluderes fordi de er mennesker, og ikke i kraft av det å være muslim». Hun påpeker at en slik tankegang ikke er inkluderende fordi det da blir snakk om en annerledeshet. «Vi tar deg med fordi du er annerledes, og det blir feil igjen». Hun sier at det samtidig er en polarisert debatt, både blant politikere og i kommentarfelt som igjen gjør det vanskeligere å føle seg inkludert. Hun påpeker: «Altså, veldig mange jobber for inkludering samtidig som det et språk som ikke er inkluderende og et mediefokus som ikke er inkluderende». Her støtter jeg Olivia, og jeg er av den oppfatning at det er viktig å reflektere over hvilke maktinstitusjoner i samfunnet som gir næring til, og aksept for fremmedfiendtlige holdninger, sett i forbindelse med arbeidet for et inkluderende fellesskap.

5.3.2 Hva sier informantene om skolen sin inkluderingsoppgave når det gjelder muslimske barn med en krysskulturell bakgrunn?

Hvordan kan man fremme bedre inkludering i samfunnet for unge muslimer og hvordan kan lærere (eller andre på skolen) bidra her?

Nida sier: «(..) I dagens situasjon synes jeg det er viktigere å lære om islam enn kristendommen, fordi det er så mye misoppfatninger og sånne ting». Olivia fokuserer også på at man skal lære om islam, men hun fokuserer mer på *hvordan* man snakker om islam i undervisningen. «I skolen må man ikke snakke om islam og muslimer som noe annet. Man kan snakke om det på samme måte som når man snakker om homoseksualitet og heteroseksualitet i seksualitetsundervisningen». Olivia forteller at man der ikke snakker om homoseksualitet som det andre, men at det skal være et like opplagt alternativ som heteroseksualitet. «Og det blir litt det samme med minoriteter og muslimer, at man heller skal fokusere på det som forener oss som mennesker, og at man lærer på en nøytral måte». Slik jeg forstår Olivia her er hun av den oppfatning at man ikke skal fronte en annerledeshet i undervisningen, men heller legge til rette for en nøytral undervisning der ingen deltakere skal følge seg ekskludert. Jeg støtter Olivia i denne tankegangen, men argumenterer for å heller ta i bruk ordet objektiv istedenfor nøytral. Videre er jeg av den oppfatning at en undervisning som fokuserer på likeverdige handlingsmuligheter for alle, i tråd med Biesta (2009, 2015) sin subjektiveringsdimensjon, kan bidra til å fjerne stigma rundt sårbare og marginaliserte tema. Olivia påpeker også at skolen bør fokusere på menneskemøter og gruppesammensetninger. Hun gir meg deretter et eksempel og forklarer at hvis man skal ha gruppearbeid, må man prøve å gå litt på tvers av det etablerte som finnes i klasserommet. Hun forklarer at man gjerne går mye sammen med folk man i større grad identifiserer seg med, men at man bør prøve å utfordre dette.

Amira er opptatt av tilpasset opplæring og sier: «De som jobber på skoler, må tilpasse opplæringen til alle elevene, uansett om de er muslimsk eller tilhører andre religioner. Og det er viktig at alle har tilhørighet til en klasse eller en gruppe, og til skolen som helhet». Hvis vi følger Haug sin modell om skolens inkluderingsoppgave (2014) handler det første elementet om å sikre fellesskapet. Det vil si at hver elev skal være en del av en klasse, eller gruppe for å ta del i det sosiale samspillet med de andre på skolen (s. 13). I tillegg argumenterer Haug for viktigheten av tilpasset opplæring som handler om en utvikling av undervisningen der det blir tatt hensyn til hver enkelt når det gjelder felleskap, deltagelse,

medbestemmelse og utbytte (s. 27). Amira og Haug deler dermed samme oppfatning om viktigheten av slik inkluderingsmodell i skolen.

Olivia derimot, kommer med kritiske innvendinger til alle oppgavene samfunnet pålegger skolen: «(..) når vi snakker om disse tingene, så er det så utrolig mange oppgaver man tillegger skolen, sånn at jeg er også litt skeptisk til at skolen skal hjelpe alle, og løse alle problemene samfunnet har». Hun fortsetter: «De skal fikse mobbing, de skal fikse helseutfordringer, de skal fikse radikalisering, altså de skal fikse alt. Og de har ikke kapasitet til å komme seg igjennom det som er satt opp på pensum engang». Hun poengterer at man istedenfor må endre lærerutdanningen med tanke på å gi større plass til det som omhandler menneskemøter. Hun mener at fokuset på holdninger og fordommer bør få en større plass i lærerutdanningen, slik at det blir en naturlig del av undervisningsopplegget, og ikke en ekstra oppgave man tillegger skolen. Jeg argumenterer i tråd med Olivia, og fremmer i likhet med Brossard Børhaug, et fokus på en oppbyggende pedagogisk praksis i skolen, som motvekt til en assimilerende skolehverdag for elever med en krysskulturell bakgrunn (2015, s. 68).

Hvordan var din opplevelse av å bli inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen? I klassen? I friminuttene?

Amira forteller om datteren sine opplevelser med mobbing. Hun begynte i første klasse når de kom til Norge, og da trivdes hun svært godt. «(..) men vi flyttet til X når hun skulle begynne i 8. klasse på ungdomsskolen. Der opplevde hun utrolig tøffe og vonde dager. Hun ble mobbet i to år, første og andre året. Hun ble helt knust og ødelagt». Amira forteller om usikkerheten de som foreldre følte på når det gjaldt lover og regler i skoleverket. «På den tiden var vi ikke så veldig kjent i norske lover med tanke på hva vi hadde rett til å gjøre». Hun sier at de var usikker på om de hadde krav på å snakke med skolen om mulige tiltak. «Nei, vi gjorde nesten ingenting», konkluderer hun i en trist tone til meg. Her argumenter jeg i tråd med Haug sin inkluderingsmodell angående elementet *medvirkning* i egen skolehverdag. Dette handler om å se viktigheten av at både elever og foresatte skal bli hørt, og kunne påvirke egne interesser i henhold til undervisningen (2014, s. 13).

Nida forteller om en fordomsfull måte religionslæreren til sønnen introduserte temaet islam til klassen i religionsundervisningen: «(..) når de skulle ha om islam da, så begynner læreren å vise en IS video. Det var introduksjonen til islam». Hun fortsetter å forklare: «Sønnen min reagerer jo på det, så han sier til læreren «hvorfor presenterte du ikke Ku Klux Klan når vi

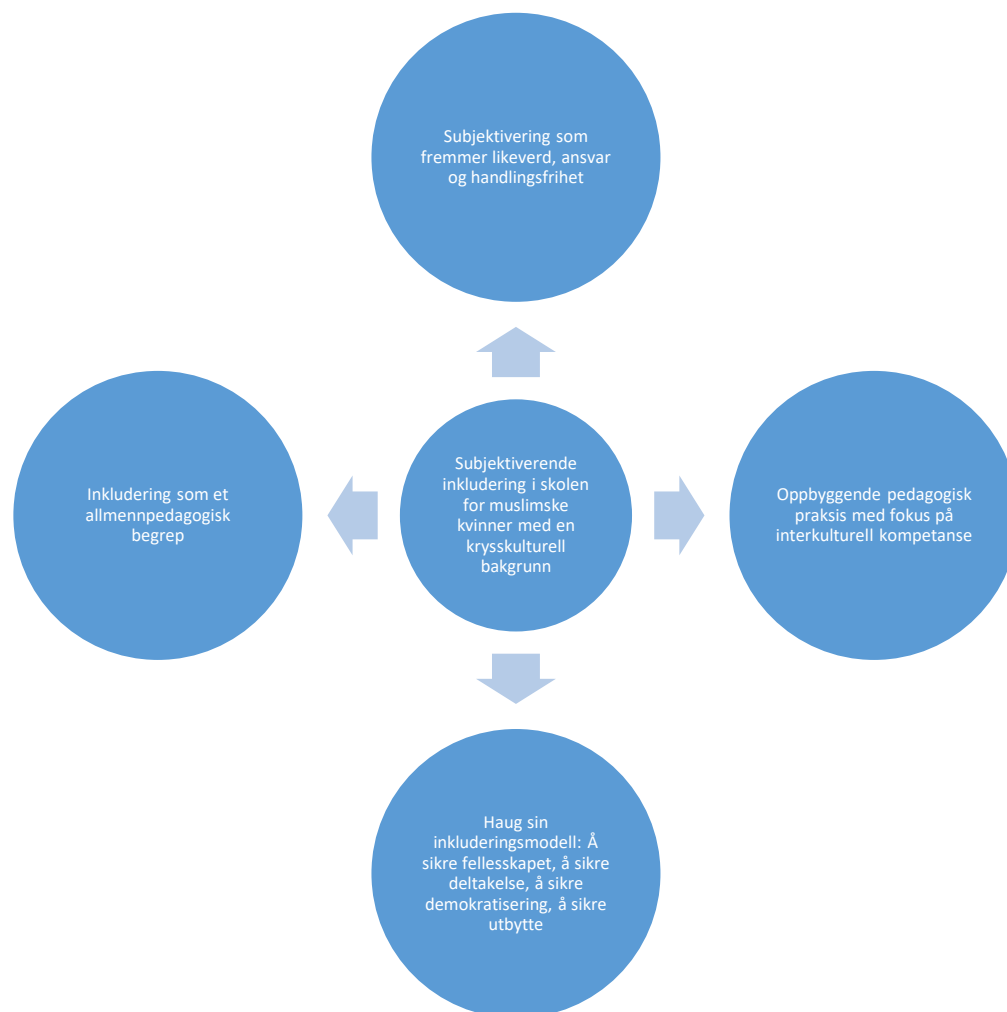
skulle ha om kristendommen»? Nida sier at sønnen poengterte at dette ikke hadde noe med islam å gjøre, og at «IS er kriminelle og utgjør mindre enn 0.01 %» av verdens muslimer. Hun er opprørt når hun forteller dette og sier til meg: «Også skal de liksom være representative for en religion som er andre største i verden?!» Det Nida forteller om her, er et eksempel på den diskriminerende praksis som kan finne sted i skolen i dag, der verdensbilde til Nida sin sønn ikke blir tatt til etterretning. Her er det snakk om en pedagogisk praksis som ydmyker hennes sønn, og er med på å rive ned fundamentet for et godt fellesskap (Brossard Børhaug, 2015, s. 69). I tillegg viser også læreren etter min mening tegn til en segregerende tankegang, der fokuset dreier seg om å lage et skille mellom enkelte menneskegrupper innad i det samme samfunnet. En slik segregerende tankegang er en motpol til idealet om integrering (<https://snl.no/segregering>).

Nida forteller også om sin opplevelse av å være muslim i den norske skolen. «Det jeg synes er en vesentlig forskjell fra da jeg gikk på skolen, og skolen i dag, det er jo at før så ble jeg spurt fordi det var en nysgjerrighet i forhold til hva islam var». Hun sier at hun fikk spørsmål som «Hvorfor kan du ikke spise gris? Hvorfor drikker du ikke alkohol?». Hun forteller videre om hva hun synes om situasjonen i dag. «Mens i dag da blir du ikke spurt, du blir dømt før du blir spurt. De tror at de vet hvem du er, hva du er, og hvordan du er på forhånd». Hun sier at folk tar det de leser i media «for god fisk», og at de tror at de på den måten har tilegnet seg kunnskap, og at de derfor har et faglig grunnlag for å påstå ting. Hun forteller at dette igjen får alvorlige konsekvenser for henne som muslim.

Sett på bakgrunn av dette kapitlet, hvor informantene sine erfaringer og refleksjoner nå har blitt presentert og drøftet opp mot oppgavens teoretiske matrise, vil neste kapittel drøfte funn sett i forbindelse med hva skolen generelt, og pedagoger spesielt kan lære av informantene. Enkelte funn som har blitt presentert i dette kapitlet vil derfor bli tatt opp igjen til videre drøfting i neste kapittel på bakgrunn i overnevnte kontekst.

6. Hva kan skolen generelt, og pedagoger spesielt, lære av informantene sine erfaringer og refleksjoner?

Sett i forbindelse med forskningsspørsmålet mitt «*Hva kjennetegner radikaliserings av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til dette i skolen?*» har jeg laget figuren som vist under.



Figuren slik jeg ser det, viser de ulike elementene som til sammen utgjør et mulig motsvar mot radikaliseringsoppgaven i dagens skole.

I forbindelse med forskningsspørsmålet mitt har Nida, Amira og Olivia bidratt med interessante, komplekse og viktige synspunkter. Fra mitt ståsted er det ingen A4 løsning på denne problemstillingen, men tross av det, sitter jeg likevel igjen med en del holdepunkter på bakgrunn av deres svar når det gjelder inkludering, ansvar, likeverd,

handlingsfrihet og fellesskap, som jeg velger å drøfte her. Jeg fremmer derfor en del av deres perspektiver i sammenheng med den teoretiske matrisen, og figuren som vist over, for å drøfte hva skolen generelt, og pedagoger spesielt, kan lære av informantene sine erfaringer og refleksjoner.

6.1 Subjektivitet som en motpol til radikaliserings

Olivia har som Vestel (2016) reflektert over viktigheten av å presisere definisjonen av radikaliserings med tanke på at radikale holdninger ikke nødvendigvis er negativt, eller innebærer vold. Hun påpeker at det er naturlig for ungdom «å gå sin egen vei», og motarbeide det etablerte. Dette anser jeg som et viktig moment å ta i betraktning sett i forbindelse med det negative stigmaet knyttet til begrepet

(<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/J1AKq4/Hva-betyr-radikaliserings--Nina-Lian>).

Når det gjelder kvinner og radikaliserings, er det Nida og Olivia som har utdypet sine refleksjoner. Nida påpeker at på tross av at muslimske kvinner og menn opptrer på ulike samfunnsområder, blir også kvinner utsatt for diskriminering, noe som ifølge Europarådets rapport fra Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs (2017), kan gjøre dem sårbare i forhold til radikaliserings. Olivia har her bidratt med de mest omfattende svarene på bakgrunn av undersøkelser som hun tidligere har utført. Hun påpeker flere aspekter. Blant annet hvordan måten kvinner blir fremstilt på via media kan påvirke radikaliseringssteori, og at man i den forbindelse kan bli blendet av egne kjønnsstereotypiske oppfatninger av kvinner og menn. I den forbindelse inkluderer jeg også her en annen studie vedrørende norske kvinner som har dratt for å slutte seg til IS. Dette er så vidt jeg vet den første studien hvor man har forsket eksplisitt på norske kvinner ved å intervjuer familie og bekjente av kvinnene som har sluttet seg til terrororganisasjonen. Studien heter «**No Turning Back? A Case Study of the Norwegian Women in the Islamic State**» (Iversen, 2018). Her står det at 10 norske kvinner har reist for å slutte seg til terrororganisasjonen siden 2013, og at de igjen har fått tilsammen 20 barn. Flesteparten reiste uten mannlig følge, de var i aldersgruppen 16-29 år, og selv om de hadde ulike bakgrunn var majoriteten andre- eller tredje generasjons innvandrere fra land som Pakistan, Marokko og Somalia (s. 22). Hegghammer (siteret av Iversen, 2018) skriver at det er meget vanskelig å svare på hvorfor mennesker har knyttet seg til IS fordi motivasjonsgrunnlaget i stor grad varierer (s. 23).

Likevel argumenterer studien for at det er noen motivasjonsfaktorer som er gjentakende. Disse er blant annet sosiale utfordringer og følelsen av å være ekskludert. Disse aspektene bidrar videre til svak tilknytning til det norske samfunnet (s. 23), og samsvarer dermed med Nida og Olivia sine erfaringer og refleksjoner vedrørende motivasjonsfaktorer i en radikaliseringsprosess.

6.2 Den subjektive opplevelsen av å være en muslimsk kvinne med en krysskulturell bakgrunn

Sett i sammenheng med subjektivering som fremmer handlingsfrihet som vist i figuren over, fokuserer Nida og Amira på ulike aspekter som handler om frihet til å selv kunne definere sin egen krysskulturelle bakgrunn. Amira forteller at hennes barn har hatt vanskeligheter med å forstå hennes balanse mellom de ulike kulturene, og hun mener at det er enklere å forstå denne balansegangen for henne som voksen, enn det er for barna. Amira problematiserer dermed begrepet handlingsfrihet med å peke på at hun selv håndterer denne balansegangen, men at det for barna er utfordrende å forstå hennes handlingsfrihet. Slik jeg ser det er dette et interessant og komplekst aspekt. Når det gjelder sønnen til Amira viser han som tidligere nevnt tegn til å tendere mot gruppen *nasjonal profil*. Sagt på en annen måte viser han tegn til *assimilering* som handler om å bli så lik majoritetsgruppen som mulig, og dermed gi avkall på sin egen kulturelle bakgrunn (Salole, 2018, s. 125). Dette kan være en årsak til at han synes Amira sin handlingsfrihet er utfordrende å håndtere. Sett fra mitt ståsted har de begge valgt ulik fremgangsmåte når det gjelder egen tilknytning til det norske samfunnet, og på bakgrunn av det argumenterer jeg derfor for en subjektiveringsprosess som fremmer handlingsfrihet for alle som en del av inkluderingsoppgaven i dagens samfunn. Hvis handlingsfrihet føles som et likeverdig mulighet for alle kan man stille seg spørsmålet om sønnen til Amira fortsatt hadde tendert til nasjonal profil gruppen, eller om han hadde valgt en annen retning.

Nida på sin side forteller at hun ser på sin krysskulturelle bakgrunn som noe positivt, og hun føler en frihet i og selv kunne velge det som passer for henne. Både Amira og Nida viser som tidligere nevnt tilhørighet til integrasjonsprofilen, der man har høy kompetanse på samtlige av sine kulturelle referanserammer. Dette er viktig for god psykisk helse (Salole, 2018, s. 123), og er etter min mening et positivt aspekt vedrørende utviklingen av egen identitet. Denne påstanden begrunner jeg i at både Amira og Nida selv velger ulike

elementer fra sine kulturer som de ønsker å ta med seg videre. På den måten tar de et aktivt valg vedrørende utviklingen av egen identitet og tilhørighet, og jeg er av den oppfatning at det er et positivt element når det gjelder å inneha makt til å definere sitt eget liv. I tillegg er dette slik jeg ser det, positivt med tanke på inkludering, og det å kunne bli inkludert på bakgrunn av den man er.

6.3 Subjektiverende inkludering av krysskulturelle muslimske kvinner, sett i lys av skolens arbeid

I sammenheng med inkludering som et allmennpedagogisk begrep, som vist i figuren over, fremmer jeg de tre informantene sitt fokus på inkluderingsbegrepet. Alle tre reflekterer rundt betydningen av inkluderingsbegrepet på samfunnsnivå, og konkluderer med at alle skal være inkludert i samfunnet uavhengig av kjønn, bakgrunn og religion. Det er et sterkt menneskelig behov å føle seg sett og høre til (Salole, 2018, s. 180) og Olivia peker på dette aspektet når hun sier at det bør være en verdi i forskjellighet. Det å møte aksept og toleranse for den personen man er, og den man tørr å være, er vesentlig når det gjelder en rettferdig pedagogisk praksis. I følge Biesta handler det om at man må anerkjenne det faktum at mennesket ikke kommer i en predefinert utgave, og at man derfor må respektere hver enkelt sin eksistensielle og fundamentale handlingsfrihet. Det handler med andre ord ikke om en forhåndsdefinert identitet, men om hver enkelt sin utforskning av frihet og handlingsrom i et mangfoldig fellesskap (Brossard Børhaug, 2015, s. 68).

Når det gjelder refleksjoner vedrørende det å bli inkludert i det norske samfunnet, peker Nida og Olivia på diskriminering, og viktigheten av å utvide «norskheitsbegrepet» slik at flere får «innpass». Amira på sin side forteller om konkrete opplevelser med rasisme. Olivia påpeker også viktigheten av at mennesker må inkluderes fordi de er mennesker, og ikke i kraft av å være muslim. Hun mener at om man blir inkludert på bakgrunn av at man tilhører en spesifikk gruppe, kan man føle seg annerledes. Fra den teoretiske matrisen blir det blant annet lagt vekt på tilhørighetsparadokset, som handler om det å være både innenfor og utenfor på samme tid (Salole, 2018). I tillegg er det et fokus på privilegier for majoritetsbefolkningen på bekostning av minoritetsbefolkningen, som viser en uheldig maktsymmetri i samfunnet (Røthing, 2016). Det å føle at ens egen eksistens er lite verdifull er uheldig i forbindelse med det å være en deltager i demokratiet (Brossard Børhaug, 2015, s. 62). Hvis ens egne handlinger blir lite anerkjent, og man møter diskriminerende strukturer

i samfunnet i forbindelse med for eksempel jobb som Nida påpeker, kan man kjenne på en ekskludering som trigger en følelse av avmakt. Konsekvensen av slike diskriminerende opplevelser kan gjøre en rebelsk, passiv eller skamfull (Brossard Børhaug, 2015, s. 62).

Nikkerud (2017) skriver som nevnt i 3.3 (*Krysskulturelle kvinner med en muslimsk bakgrunn, noen mulige kjennetegn for denne gruppen*) at «Alle vil definere den muslimske kvinnen» (s. 44). Nida derimot er opptatt av å få anerkjennelse for den hun er, og jeg argumenterer dermed i tråd med henne om at det er vanskelig å generalisere og definere muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, fordi alle er unike subjekter. Det å bli anerkjent for det unike menneske man er, uavhengig av religion, og den kulturelle kompetansen man har med seg i ryggsekken, er som tidligere nevnt viktig når det gjelder å føle seg som en likeverdig deltaker av demokratiet. Pedagoger og andre ansatte i skolen, bør derfor anerkjenne en pedagogisk praksis som legger vekt på rettferdighet og inkludering, for alle elever. Fremgangsmåten for en slik praksis er etter min mening å omfavne den «svake pedagogikken» (Drivdal, 2016, s. 97). Drivdal skriver at en slik pedagogikk omfatter at pedagoger selv må være åpne for subjektiverende opplevelser i sin egen hverdag. Jeg synes det er treffende sagt, og argumenterer i tråd med henne om at pedagoger, og andre ansatte i skolen, må våge å stå i midten, uten å vite utfallet av situasjonene man står i. Skal man hjelpe elever til å bli et etisk handlende subjekt, må man tørre å stå i det som er vanskelig, og utfordrende (s. 97). Det at pedagoger anerkjenner at de selv er et subjekt i samspill med andre subjekter (Brossard Børhaug og Helleve, 2016, s. 20), skaper etter min mening et positivt bidrag når det gjelder elevens forståelse av egen verdi. Når eleven ser pedagogen som en samtalepartner, en som stiller genuine spørsmål, som *ser* eleven, og som oppfordrer hun til å være uerstattelig, oppstår det en likeverdig relasjon dem imellom.

Sett i sammenheng med Haug sin inkluderingsmodell som vist i figuren over, og som handler om likeverdige opplæringsmuligheter via de fire elementene: fellesskap, deltagelse, medvirkning og utbytte (2014, s. 27), argumenterer jeg i tråd med Helleve som sier at idealet om et likt tilbud for alle er ikke ensbetydende med et likeverdig tilbud (2016, s. 18). Sett i forbindelse med eksempelet Amira snakker om vedrørende deres usikkerhet rundt rettigheter og tiltak de hadde krav på når det gjaldt mobbing av datteren, ser jeg tydelig viktigheten av en god dialog mellom skolen og foreldre. Spesielt med tanke på elever hvis foreldre har minoritetsspråklig bakgrunn, er dette et viktig aspekt i prosessen med å sikre eleven de fire elementene over.

I følge opplæringsloven paragraf 9- A er det lovfestet nulltoleranse for mobbing, diskriminering, vold og trakassering på skolen (<https://www.fug.no/opplaeringsloven-s-9a.462840.no.html>). For å øke skolen sin kompetanse på dette feltet, argumenterer jeg i tråd med figuren som vist over når det gjelder oppbyggende pedagogisk praksis med fokus på interkulturell kompetanse. Både Brossard Børhaug (2016), Magnus Reindal (2016) og Olivia påpeker viktigheten av at skolen er i besittelse av en interkulturell kompetanse, som kan lette dialogen, og forståelsen i møte med ulike kulturer og verdsett. Videre argumenterer jeg i tråd med dem om at man i stedet for å se på interkulturell pedagogikk som en «tilleggs kompetanse», begrenset til enkelte grupper, og som kun hentes inn i skolen ved behov, bør innlemme denne pedagogikken som en del av den pedagogiske praksisen i skolehverdagen til alle barn og unge (2016, s. 133). Slik jeg ser det blir da interkulturell pedagogikk en del av det generelle pedagogiske fagfeltet, og ikke bare redusert til en hjelpedisiplin (s. 145). Et slikt fokus på interkulturell kompetanse er etter min mening viktig når det gjelder å utfordre maktsymmetrien i skolen, ved å la utkantposisjoner utfordre det ekskluderende maktsentrum. Dette vil videre synliggjøre behovet til elevene i utkantposisjonene, og dermed åpne for subjektivering.

Nida forteller som tidligere nevnt om et eksempel vedrørende sin sønn, der han blir utsatt for en urettferdig pedagogisk praksis i religionstimen, og som videre kan bidra til å rive ned fundamentet for et godt fellesskap (Brossard Børhaug, 2015, s. 69). Opplevelsen sønnen til Nida erfarer med at læreren viser en video av en terrorgruppe som introduksjon til hans religion, forteller om en diskriminerende praksis, og en kulturalistisk tankegang som plasserer sønnen i en predefinert kategori (Brossard Børhaug, 2015, s. 68). Konsekvensen av en slik praksis kan som tidligere nevnt føre til at elever kan bli rebelske, passive eller skamfulle (Brossard Børhaug, 2015, s. 62). Sønnen til Nida kritiserer læreren sin handling ved å komme med et eksempel som illustrerer den feilaktige handlingen læreren har gjort. Jeg vet ikke hvordan læreren responderte på sønnen til Nida sine uttalelser, men fra mitt ståsted er det tydelig at sønnen gjennom å utfordre læreren, prøver å forsvare sin religion fra å bli gjenstand for en farlig sammenligning. Ved å gjøre det fronter sønnen hennes motstand mot en uetisk og udemokratisk handling, samtidig som han prøver å legitimere sin egen trosretning. Dette vil jeg betegne som et eksempel på subjektivering på bakgrunn av at han ved å konfrontere læreren viser at han er et unikt subjekt som krever rettferdighet på lik linje som de andre i klassen.

En ydmykende praksis hvor opplevelser med assimilering og diskriminering er en del av skolehverdagen til elever med krysskulturell bakgrunn, anser jeg som uheldig med tanke på utviklingen av deres tilhørighet og identitet. Det å bli sett som et likeverdig subjekt der din kulturelle kompetanse blir verdsatt, er etter min mening essensielt i arbeidet for et inkluderende fellesskap med plass til alle. Brenna (2008, s. 48, sitert av Drivdal, 2016, s. 30) skriver følgende: «Pedagogen må bygge broer mellom mennesker, ikke mellom kulturer. Disse broene må bygges kontinuerlig, hele tiden». På bakgrunn av det argumenterer jeg for viktigheten av å inneha interkulturell kompetanse, basert på interkulturell pedagogikk, som et ledd i prosessen når det gjelder å bygge broer mellom mennesker med- og uten en krysskulturell bakgrunn.

Salole skriver følgende: «Vi er alle beboere i verdens hus, og må lære oss å leve sammen» (2018, s. 320). Her argumenterer hun i tråd med Biesta (2009, 2015) sin subjektiveringsdimensjon, og hans fokus på fellesskapet. Salole skriver at når verden er kommet til Norge, må dette i større grad gjenspeiles i historiene som blir fortalt (s. 320). Slik jeg ser det må derfor pedagoger ta på alvor verdensbilde til elever med en krysskulturell bakgrunn, og fremme deres perspektiver i undervisningen på lik linje som majoriteten. Dette handler som tidligere nevnt om å være bevisst på synlige og usynlige strukturer i undervisningen hvor majoriteten sitt ståsted blir fremmet på bekostning av minoriteten (Røthing, 2016). Nida etterspør mer undervisning i islam for å forhindre det hun opplever som misforståelser og feiltolkninger vedrørende religionen i dagens samfunn, mens Olivia derimot er mer opptatt av hvordan man snakker om religionen i undervisningen, og at man skal fremme islam på en nøytral måte. Jeg forstår Olivia sin bruk av ordet nøytral, samtidig som jeg argumenterer for at ordet objektiv passer bedre i denne sammenhengen. Informantene legger dermed frem to ulike fremgangsmåter som begge har som mål å normalisere, bevisstgjøre, og øke kunnskapen rundt islam. Olivia mener også at skolen bør legge opp et undervisningsopplegg som utfordrer de tradisjonelle gruppesammensetningene der elever søker sammen med dem som er lik en selv. Hun mener at man derimot må utfordre det etablerte, og søke sammen med andre som man opplever som annerledes enn en selv. Slik jeg ser det handler dette om å «normalisere» den andre på tross av ytre, religiøse eller kulturelle ulikheter. Det vil si at skolen etter min mening bør fremme begrepet likeverd, og videre fokusere på fellestrekk mellom barn og unge med ulik kulturell bakgrunn. På den måten tilegner man seg en forståelse av at vi alle deler det samme følelsesregisteret uavhengig av hvordan vi ser ut eller hvor vi kommer fra.

Olivia er samtidig kritisk til alle kravene samfunnet pålegger skolen. Hun mener at man heller må endre lærerutdanningen, slik at temaer som handler om menneskemøter, samt holdninger og fordommer får en større plass. Jeg er enig med Olivia, og argumenterer i tråd med Brossard Børhaug (2016) og hennes fokus på en antirasistisk pedagogikk i skolen. Brossard Børhaug skriver at mye tyder på at antirasistisk pedagogikk ikke er blitt fremmet på lik linje i Norge som det har i engelskspråklige land (s. 169). Brossard Børhaug siterer Hauge (1994, 2014) sitt skille mellom en multikulturell undervisning hvor fokuset handler om å fremme et kulturelt mangfold som en berikelse for fellesskapet, og en antirasistisk pedagogikk som skal gjøre elevene bevisst på negativ forskjellbehandling (s. 169). På bakgrunn av dette belyser jeg derfor Brossard Børhaug sine sentrale kjennetegn på en antirasistisk pedagogikk (2016, s. 169).

Etisk motstand blir av Brossard Børhaug sett på som et viktig element i denne sammenheng. Dette bunner i en subjektiveringsprosess hvor fokuset er rettet mot menneskets faktiske frihet til å velge et liv de ser på som verdifullt, hvor man også diskuterer grunnlaget for hver enkelt sitt bidrag i fellesskapet (s. 170). Med andre ord handler det om handlingsfrihet, hvor man ikke stenges inne i en forhåndsdefinert gruppe som fratrar mennesket sin mulighet til å ta egne valg. Et eksempel på det er som tidligere nevnt Amira sin datter, som av sin mor får velge fritt hvem hun ønsker å bo sammen med, på tross av at Amira da må skjule dette for øvrig familie for å unngå skam. Amira velger heller å skjule dette istedenfor å frata sin datter hennes handlingsfrihet over eget liv.

Et annet element som Brossard Børhaug (2016) belyser i antirasistisk pedagogikk er det etiske ansvaret for våre medmennesker, og her trekker jeg derfor en parallell til figuren over når det gjelder subjektivering som fremmer ansvar og likeverd. For å skape inkludering og forhindre fryktretorikk, løfter Nussbaum frem viktigheten av det å anerkjenne mangfold og ha en empatisk forestillingsevne. Det vil si at man må ta på alvor menneskets fortolkning av eget liv, i tillegg til å ha en genuin positiv nysgjerrighet overfor andre medmennesker (Nussbaum, 2012, sitert av Brossard Børhaug og Bjørke Harnes, 2018, s. 165). Sett i et skoleperspektiv handler det om at skolen må anerkjenne marginaliserte mennesker sin verdi, og inkludere dem i å definere grunnlaget for hva det vil si å være likeverdig (2016, s. 170). Med andre ord er det tanken om at «alle skal med» som bør være grunnlaget når det gjelder skolen sin inkluderingsoppgave. Antirasistisk pedagogikk må derfor fremme kritisk tenkning og etisk handling, i tillegg til å bruke frigjørende identitetskategorier som hjelper den enkelte til å kunne bidra i fellesskapet (s. 170).

7. Avsluttende refleksjoner

Å skrive denne masteroppgaven har gitt meg ny innsikt og et sterkt engasjement vedrørende subjektiverende inkludering som et essensielt virkemiddel sett i forbindelse med den pedagogiske praksisen i dagens skole. Avslutningsvis ønsker jeg derfor å komme med forslag til videre forskning, samt kort oppsummere oppgavens tematikk, oppbygging og forskningsspørsmål.

7.1 Refleksjoner rundt videre forskning

I denne oppgaven er det løftet frem stemmer fra ulike fagtradisjoner, noe jeg mener er med å bidra til både dybde og omfang fordi man ser de samme elementene fra forskjellig perspektiv. Et eksempel på det er Salole (2018) og Biesta (2009, 2015) sin ulike oppfatning når det gjelder betydningen av identitet sett i sammenheng med tilhørighetsparadokset. Det hadde vært interessant med videre forskning som gikk i dybden på dette, hvor Salole sitt fokus på *hvem* man er i fellesskapet blir drøftet inngående mot Biesta sitt fokus på *hvordan* man er i fellesskapet.

Andre temaer som hadde vært interessant å gå i dybden på er handlingsfrihet for det enkelte subjekt i dagens skole sett i en krysskulturell kontekst, og omfanget av majoritetsprivilegium i dagens samfunn. Selv om dette er tema som jeg har drøftet i denne oppgaven, er jeg av den oppfatning at jeg kun har «skrapet i overflaten» av denne komplekse tematikken, og at ved å kun fokusere på et av temaene har man muligheten til å belyse tematikken mer inngående.

7.2 Oppgavens formål, oppbygging og forskningsspørsmål

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i tre norske kvinnelige informanter i aldersgruppen 25-45, der to er muslim med en krysskulturell bakgrunn, mens den tredje jobber med krysskulturelle temaer. Oppgaven har hatt som mål å drøfte subjektiverende inkludering med bakgrunn i forskningsspørsmålet «*Hva kjennetegner radikaliserings av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn? Og hvordan kan subjektiverende inkludering være et motsvar til dette i skolen?*».

Intervjuguiden ble delt opp i fem temaer basert på forskningsspørsmålet. Disse temaene var «Inkludering», «Islam», Radikaliserings, «Flerkulturell bakgrunn», og «Å være et unikt

menneske». Deretter ble mine innsamlede funn delt inn i fire temaer på bakgrunn av intervjuguiden, hvor «Islam» som eget tema ble utelatt på bakgrunn av både plassmangel, og fordi jeg måtte velge temaene som var av mest relevans for forskningsspørsmålet.

Oppgaven er delt opp i syv kapitler hvor første kapittel er en innledning med presentasjon av oppgavens tematikk og forskningsspørsmål. Andre kapittel tar for seg hva som kjennetegner en krysskulturell subjektiverende inkluderingsprosess, mens tredje kapittel fokuserer på faren med en radikaliseringsprosess sett i forbindelse med arbeidet for inkludering av unge muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Fjerde kapittel tar for seg oppgavens metodologi og metode, mens femte kapittel omhandler hvordan informantene opplever den subjektive inkluderingen, og hvordan skolen kan være et hinder mot radikalisering av muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn. Det sjette kapitelet tar for seg hva skolen generelt, og pedagoger spesielt kan lære av informantene sine refleksjoner og erfaringer, mens det syvende kapitelet omhandler avsluttende refleksjoner.

Forskingsspørsmålet har blitt besvart ved å drøfte funn fra det innsamlede datamateriale mot den teoretiske matrisen med hovedvekt på Biesta (2009, 2015) Haug (2014), og Salole (2018). Erfaringene og refleksjonene som informantene bidro med, har gitt meg tilgang til et stort omfang av perspektiver på de ulike temaene, og jeg er dermed av den oppfatning at mine funn i kombinasjon med min teoretiske matrise, presenterer et bredt spekter av nyanser på den komplekse tematikken som utgjør forskningsspørsmålet mitt.

Mitt mål med denne oppgaven har vært å gå i dybden på hvordan arbeidet med inkludering i skolen kan være et motsvar til en radikaliseringsprosess, med fokus på muslimske kvinner med en krysskulturell bakgrunn, og videre hva skolen og pedagoger kan lære av informantene sine erfaringer og refleksjoner vedrørende denne tematikken. Min konklusjon er at det er avgjørende å kunne møte radikalisering på en konstruktiv og kritisk måte i forbindelse med forebyggende arbeid for å motvirke en radikaliseringsprosess. På bakgrunn av det er det derfor viktig med en forståelse som både har dybde og bredde nok til å «fange opp» oversette, glemte og fortrente sider ved tematikken slik Brunstad etterlyser (2016, s. 151). Radikalisering er også et omfattende og komplekst fenomen i den forstand at det ikke kun omhandler ressursvake grupper. Det kan like gjerne være grobunn for hat mot våre demokratiske verdier blant kunnskapsrike og ressurssterke grupper i samfunnet. På tross av at ulike grupper går igjennom en radikaliseringsprosess, kan det likevel være forenende

fellestrekk mellom de ulike gruppene som bidrar til en slik prosess (s. 152). Et av disse elementene kan være en opplevelse av avmakt, eller sagt på en annen måte, ressentiment. Det handler som nevnt i kapittel 3. (s. 36), om en avmaktfølelse som kan oppstå hos mennesker som ikke opplever anerkjennelse for de kan, og den de er (s. 158). Jeg anser derfor subjektiverende inkludering med fokus på likeverd, og opplæring som fremmer handlingsfrihet og ansvar for fellesskapet av stor betydning for det unike subjektet, og skolen bør på bakgrunn av det, ta inkluderingsoppgaven på største alvor. En inkluderende praksis som bidrar til å fremme subjektivering, der hensikten er å hjelpe eleven til å «stå i midten» i den forstand at «det jeg er, og det jeg gjør har betydning», vil resultere i en måte å være sammen på, der man ser seg selv som en del av verden, uten å være midtpunktet i verden. Det handler med andre ord om et fokus på rettferdighet for alle, basert på et eksistensielt engasjement og drivkraft, som ser forbi en selv, og heller vender blikket ut mot fellesskapet (Brossard Børhaug & Reindal, 2016, s. 142). Sett i skolesammenheng er det derfor viktig av at skolen ikke er et sted der unge mennesker opplever ydmykelse og utestengning. Et ensidig fokus på kompetanse og sosialisering kan ikke være tilstrekkelig i møte med utfordringene man står ovenfor når det gjelder å møte unge mennesker som det verdifulle unike subjektet de er (Brunstad, 2016, s. 163).

Når det gjelder handlingsfrihet viser informantene gjennom sine erfaringer og refleksjoner, viktigheten av å selv kunne definere sitt eget liv, og samtidig bli møtt som et likeverdig subjekt med en plass i fellesskapet. Her repeterer jeg følgende et utsagn fra Nida som etter min mening viser kompleksiteten i det å inneha en krysskulturell bakgrunn: «Noen bruker hijab, noen gjør det ikke, noen bruker niqab, noen gjør det ikke, noen går med miniskjørt, noen gjør det ikke. Noen røyker, noen gjør det ikke, noen drikker, og noen gjør det ikke». Med andre ord ser jeg på viktigheten av å føle seg som et likeverdig medlem av fellesskapet som et direkte motsvar i forbindelse med en radikaliseringsprosess. I tillegg ser jeg også i den forbindelse behovet for en antirasistisk pedagogikk i skolen som fremmer marginaliserte mennesker sitt verdensbilde, og videre invitere dem med på å nettopp definere hva det vil si å være et likeverdig medlem av fellesskapet.

På nåværende tidspunkt (17.03.19) diskuteres det innad i den norske regjeringen hvordan man skal møte IS kvinnene med norsk statsborgerskap, og deres barn som sitter i flyktningleirer i Syria. Problemstillingen regjeringen må ta stilling til er om de norske kvinnene skal hentes hjem og eventuelt straffeforfølges her hjemme, eller om kun barna skal få komme til Norge (<https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/wE75OP/Som->

[tyskerbarna-betaler-også-IS-barna-prisen-for-modrenes-valg](#)). Eftervirkningene av radikaliseringsprosessen de norske muslimske kvinnene gjennomgikk når de valgte å forlate Norge, er dermed både av kompleks og uklar karakter. Forebygging av radikalisering er derfor slik jeg ser det av stor verdi for samfunnet som helhet, og jeg håper i den forbindelse at min masteroppgave kan bidra med nyttige perspektiver på hvilke elementer som bør legges til grunn når det gjelder inkludering som et motsvar til radikalisering.

8. Referanseliste

- Abdi, M. (2019, april 10). *Morgenbladet*. Hentet fra: Abdi, M. (2019, april 10). *Morgenbladet*. Hentet fra: https://morgenbladet.no/ideer/2019/04/ville-du-diskutert-hvorvidt-slike-som-deg-har-rett-til-eksistere?fbclid=IwAR1KH9KIuhDeSjbXR5td_jFKjdmONmCJYkNjxuilzM3a2vQqJHro07mkzA
- Bjerke, M. (2015, februar 03) Fryktløs Figheter. *Musikkultur*. Hentet fra <http://musikkultur.no/article-6.54.214931.21f2711300>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/ca50/9855e9be4b8a82a6274be313bb313bf2f45b.pdf>
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education, Vol. 50, No. 1*. Hentet fra https://www.squeaktime.com/uploads/1/0/0/4/10044815/european_journal_what_is_ed_for_10.1111_ejed.12109.pdf
- Brunstad, P. O. (2016). Marginalisering, radikalisering og kjedsomhet. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 158-160). Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, F. B. & Helleve, I. (2016). *Interkulturell pedagogikk i en monokulturell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, F. B. (2016). Antirasistisk pedagogikk som etisk motstand. I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 170). Bergen: Fagbokforlaget
- Børhaug, F. B. (2015). Når periferien utfordrer sentrum. I P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk* (s. 66-69). Oslo: Universitetsforlaget
- Børhaug, F. B. & Harnes, H. B. (2018). Verdirefleksjon i pedagogisk arbeid mot frykt i et samfunn preget av kulturelt og religiøst mangfold. I E. Schjetne & T.A. Skrefsrud (Red), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 162- 175). Oslo: Gyldendal Akademisk

- Creswell, J. W. (2014) *Educational research*. Essex: Pearson Education.
- Drivdal, M. (2016). *Krysskultur og tilhørighet*. (Masteroppgave) NLA, Høgskolen, Bergen.
- Engen, T. O. (2018). KRL, Inkludering og tilpasset opplæring. I E. Schjetne & T.A. Skrefsrud (Red), *Å være lærer i en mangfoldig skole* (s. 196- 212). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Fatahi, H. (2018). *Anerkjennelse i et krysskulturelt perspektiv*. (Masteroppgave) NLA, Høgskolen, Bergen.
- FN- sambandet (2019, mars 17). *Fn.no*. Hentet fra: <https://www.fn.no/Konflikter/Den-islamske-staten-IS>
- Foreldreutvalget for grunnopplæringen (2018, juni 18) *Fug.no*. Hentet fra: <https://www.fug.no/opplaeringsloven-s-9a.462840.no.html>
- Gunaratnam, .K. (2018, november 6). *VG*. Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/rL2qQ0/kronisk-norsk>
- Gundersen, B. R. (2016) Stemmen som vet alt. *Morgenbladet*. 28. Oktober 16. Hentet 15. 08. 2018 fra <https://morgenbladet.no/boker/2016/10/stemmen-som-vet-alt>
- Harnes, H. B. (2016). Å utfordre det usynlege- majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi.. Kompetanse for mangfold; 2016-05-26 - 2016-05-27
NLAH
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. (1.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helgesen, R. (2016, november 22). *Norsk lektor Lag*. Hentet fra: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2016/det-vanskeligste-faget-har-ingen-timer-article1623-289.html>
- Helgesen, R. (2017, mars 14). Hentet fra: <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2017/ny-generell-lareplan-pa-horing-article1672-294.html>
- Helleve, I. (2016). Undervisningens utfordringer og muligheter. I. F. B. Børhaug & I. Helleve (Red). *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 15-20). Bergen: Fagbokforlaget
- Hilt, L. T. (2016). Kategorisering som hindrer for sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien ”nyankomne minoritetsspråklige elever” i lys av målet om inkludering. I. F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 107- 126). Bergen: Fagbokforlaget

- Hoem, K. (2016, 21. Oktober) Bokhandlerens versjon 2.0. *Norsk Rikskringkasting*. Hentet fra https://www.nrk.no/kultur/bok/anmeldelse-av-_to-sostre_-av-asne-seierstad-1.13188346
- Hurum, L. (2016). *Det finnes ingen de andre- det er bare oss*. Oslo: Cappelen Damm
- Iversen, N. Ø. (2018) *No Turning Back? A Case Study of the Norwegian Women in the Islamic State*. (Masteroppgave) Norwegian University of Life Sciences. Hentet fra: <https://nmbu.brage.unit.no/nmbu-xmlui/bitstream/handle/11250/2573941/iversen2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Khan, D. (2013, januar 23). *NRK*. Hentet fra: <https://www.nrk.no/ytring/kampen-mot-aeresdrap-1.10881857>
- Konlan, K. (2019, mars 14). *Minmote*. Hentet fra: <https://www.minmote.no/#!/artikkel/24578815/kommentar-lei-av-aa-ikke-foele-meg-inkludert-og-verdsatt>
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Minotenk (2017). *Skal liksom liksom-passet ditt bety noe*. Oslo: Frekk forlag
- Noddings, N. (2016). *Philosophy of education*. Boulder: Westview press
- NTB (2017, januar 4) Seierstad tjener millioner. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/seierstad-tjener-millioner/66589086>
- Pring, R. (2015) *Philosophy of Educational Research*. (3 UTG). London: Bloomsbury Academic
- PST (2018, januar 30) Trusselvurdering 2018. Hentet fra: <https://www.pst.no/trusselvurdering-2018/#h5sectionTitleAnchor4>
- RVTS.(2018, november 22). Hentet fra: <https://www.rvtsvest.no/krysskulturell-identitet/>
- Røthing, Å. (2016) Skolen som fordoms- og forebyggingsarena?. Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. (s. 36- 47).
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Solbue, V. (2016) Hvordan er prinsippet om likeverd forstått og praktisert i tre forskjellige klasser i videregående skole? I. F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 54). Bergen: Fagbokforlaget
- Sævi, T. (2013) Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon. Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (s. 236- 247)

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

The Committee on Women´s Rights and Gender Equality. European Parliament´s Policy Department for Citizens Rights and Constitutional Affairs, (2017). *Radicalisation and violent extremism- focus on women: How women become radicalised, and how to empower them to prevent radicalization*. Hentet fra: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596838/IPOL_STU\(2017\)596838_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596838/IPOL_STU(2017)596838_EN.pdf)

Vestel, V. (2016) *I gråsonen: Ungdom og politisk ekstremisme i det nye Norge*. Oslo: Universitetsforlaget

Wivestad, S. (2015) Innledning. I. P. O. Brunstad, S. M. Reindal & H. Sæverot (Red.), *Eksistens & pedagogikk* (s. 13- 18). Oslo: Universitetsforlaget

Økland, I. (2016, November, 19) Ingunn Økland om «To søstre» av Åsne Seierstad: Kildegrunnlaget er for vagt og spinkelt. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/kultur/i/2zdax/Ingunn-Okland-om-To-sostre-av-Asne-Seierstad-Kildegrunnlaget-er-for-vagt-og-spinkelt>

Aarnes, H. (2019, mars 17). Som tyskerbarna betaler også IS barna for mødrenes valg. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/kommentar/i/wE75OP/Som-tyskerbarna-betaler-ogsa-IS-barna-prisen-for-modrenes-valg>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og frivillig informert samtykke

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

Mitt navn er Charlotte Ryland og jeg jobber med en masteroppgave i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Temaet i masteroppgaven er rettet mot inkludering som en positiv strategi mot radikaliserings. Jeg ønsker å spørre noen norske muslimske kvinner med flerkulturell bakgrunn om hva de tenker om denne tematikken.

På bakgrunn av dette lurer jeg på om du er interessert i å delta i mitt forskningsprosjekt. Deltakelsen vil innebære en times intervju der jeg stiller deg spørsmål vedrørende dine synspunkter om og erfaringer med inkludering, radikaliserings, kjønn, islam og din flerkulturelle bakgrunn i Norge. Alle personopplysninger vil både behandles og lagres konfidensielt, og det er kun jeg som har tilgang til disse opplysningene. Innholdet i intervjuet vil også bli anonymisert, og opptaket av intervjuet, navneliste og transkriberingene vil bli slettet når forskningsprosjektet er avsluttet i juni 2018. Dette forskningsprosjektet er meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskingsdata AS.

Å delta i prosjektet er frivillig, og du kan uavhengig av tidspunkt trekke ditt samtykke fra prosjektet uten å oppgi grunn. Hvis du vil delta i studien, eller ønsker ytterligere informasjon, kan du gjerne kontakte meg på epost charlotte.l.ryland@gmail.com eller telefon 92695481. Om ønskelig kan du også kontakte min veileder Frédérique Brossard Børhaug på epost FrederiqueBrossard.Borhaug@NLA.no eller telefon 55540765.

Samtykkeerklæring

Jeg bekrefter at jeg både har lest og forstått denne skriftlige informasjonen vedrørende forskningsprosjektet, og at jeg på hvilket som helst tidspunkt kan trekke meg uten å måtte oppgi grunn. Jeg godtar herved at det tas opptak av intervjuet, og at lydopptak og transkriberingen anonymiseres og slettes når forskningsprosjektet avsluttes september 2018.

Sted, dato

Vennlig hilsen, Charlotte Ryland

Kontaktinformasjon:

Charlotte Ryland, student,

Deltakerens signatur

Frédérique Brossard Børhaug

NLA Høgskolen, Bergen
Bergen
92 69 54 81
Charlotte.l.ryland@gmail.com

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen
55 54 07 65
FrederiqueBrossard.Borhaug@NLA.no

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon om intervjuet:

Hensikten med intervjuet er å få ta del i dine opplevelser av både ulike situasjoner og aspekter med ditt liv hvor fokuset rettes mot inkludering. Det vil også bli stilt spørsmål om begrepet radikaliserings på bakgrunn av temaet i masteroppgaven som omhandler hvordan arbeid med inkludering i skolen kan forhindre radikaliserings. Videre vil både temaene islam, kjønn og flerkulturell bakgrunn bli tatt opp. Intervjuet er delvis strukturert og består av ulike spørsmål, knyttet til ulike tema. Det beregnes at intervjuet vil vare ca. en time, og man kan om ønskelig når som helst trekke seg fra intervjuet uten å måtte oppgi forklaring.

1. Inkludering:

Inkludering blir sett på som viktig for å utjevne fattigdom og sosiale forskjeller, samt for å fremme gode mellommenneskelige relasjoner og bærekraftig utvikling)².

1a. Hva betyr inkludering for deg?

1b. Hvilke tanker har du angående det å bli inkludert i det norske samfunnet?

1c. Hvordan kan man fremme bedre inkludering i samfunnet for unge muslimer og hvordan kan lærere (eller andre på skolen) bidra her?

1d. Hvordan var din opplevelse av å bli inkludert i det sosiale fellesskapet på skolen? I klassen? I friminuttene?

2. Islam:

Islam er en verdensreligion, og er i likhet med jødedom og kristendom en monoteistisk religion der det bare finnes en Gud (Allah). De som har islam som sin religion, kalles muslim³.

2a. På bakgrunn av din religiøse tilknytning til islam, hva var din opplevelse av å være muslim i den norske skolen? Hva er din opplevelse i dag?

2b. Ordet minoritet blir brukt om en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning. Ordet kan også brukes om grupper som blir definert ut i fra kjønn, religion, språk eller kultur⁴ I følge Statistisk Sentralt Byrå er det ca. 4% av den norske befolkningen

² (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 133).

³ (<https://snl.no/islam>)

⁴ (snl.no)

som er medlem av islamske menigheter i Norge⁵ . På bakgrunn av din religiøse tilknytning til islam, hva er din opplevelse av å tilhøre en religiøs minoritet?

3. Radikalisering:

Politiets sikkerhetstjeneste (PST) forklarer begrepet radikalisering som en prosess der en person i økende grad aksepterer bruk av vold for å oppnå religiøse, politiske eller ideologiske mål⁶ .

3a. Hvilke tanker har du angående temaet radikalisering mer generelt og radikalisering av unge muslimer spesielt?

3b. Hva tror du får en person til å bli radikalisert?

3c. Hvordan kan man motarbeide radikalisering? Hvem kan gjøre hva? Er det noe spesielt i forhold til muslimer som må tenkes på?

4. Flerkulturell bakgrunn:

Å ha en flerkulturell bakgrunn betyr at man vokser opp med innflytelse fra ulike kulturer⁷.

4a. Hva er din opplevelse av å være en ung kvinne med en flerkulturell bakgrunn i Norge i dag?

4.b. Hvordan kan det å ha en flerkulturell bakgrunn og samtidig være en ung kvinne bidra i arbeidet mot radikalisering/arbeidet for inkludering i det norske flerkulturelle samfunnet?

5. Å være et unikt menneske:

En pedagog ved navn Gert Biesta hevder at det er viktig å være et unikt menneske i fellesskapet. Han er av den oppfatning at en kan eksistere i verden med sin egen frihet og personlighet, samtidig som man tar ansvar for fellesskapet⁸ .

5a. Hva er din opplevelse av å være et unikt menneske i møte med andre? Blir du sett slikt? Er du opptatt av dette? Hvordan?

5b. Hva tenker du skolen kan bidra med for å hjelpe elever med å bli unike mennesker som konstruktivt bidrar til fellesskapet?

⁵ (<http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/4-prosent-muslimer-i-norge>)

⁶ https://www.pst.no/globalassets/artikler/utgivelser/norsk_radikaliseringsprosjektets-rapport_ugradert.pdf

⁷ (<http://ordbok.uib.no/flerkulturell>)

⁸ (Brossard Børhaug og Reindal, 2016, s. 132)

6. Avslutning:

6a. Er det noe mer du ønsker å tilføre til noen av temaene som nevnt over?

Vedlegg 3: Kvittering fra NSD



Frédérique Brossard Børhaug
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 25.01.2018

Vår ref: 57826 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.12.2017 for prosjektet:

57826	<i>Hvordan kan arbeidet med inkludering i skolen hindre radikalisering av norske muslimske jenter med en flerkulturell bakgrunn?</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Frédérique Brossard Børhaug
Student	Charlotte Ryland

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 endringskjema.

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 30.09.2018 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

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10 / anne-mette.somby@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Charlotte Ryland, charlotte.l.ryland@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57826

Formålet med forskningsprosjekt er å gå mer i dybden på hvordan arbeidet med inkludering i skolen kan hindre radikalisering av norske muslimske jenter med en flerkulturell bakgrunn.

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med NLA Høgskolen AS sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet.

Prosjektsslutt er oppgitt til 30.09.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektsslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>