



# Høgskulen på Vestlandet

## Samfunnsfag 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUSA550-O-2022-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR2
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
Flowkode:	203 MGUSA550 1 O 2022 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

### Deltaker

Kandidatnr.:	527
--------------	-----

### Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35192
---------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

Jeg bekrefter at jeg har  Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



## MASTEROPPGAVE

### **Utenlandsk, norsk og midt imellom?**

- Et elevperspektiv på egen identitet, mestring og fremtid

### **Foreign, Norwegian and something in between?**

- A student perspective on own identity, mastery and future

**Ida Helene Mack Paton**

Master i samfunnsfagdidaktikk- MGUSA550

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Bodil Ravneberg

Innleveringsdato: 16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

## Forord

Først og fremst vil jeg takke de ærlige, åpne og ikke minst reflekterte ungdommene som har vært så grei å dele store, viktige opplevelser og følelser med meg. Jeg føler meg beæret! Dere har lært meg å se ting med andre «briller», gjort meg oppmerksom på fenomener jeg hadde glemt å reflektere over, og gitt meg gleden over å tenke over egne livserfaringer fra ungdomstiden min.

Videre vil jeg til deg som sitter med en liten «masterdrøm» si en ting; gjør det! Hvis du har tid, mulighet og lyst til å skrive en masteroppgave, ikke nøl med å starte prosessen. Til tross for koronapandemi, nedstenging av samfunnet, lite sosiale aktiviteter, barnehagestart, og ikke minst våkenetter, har selve oppgaveskrivingen fungert som en ventil; å skrive er noe som virkelig gir ny inspirasjon!

Avslutningsvis må jeg takke min tålmodige veileder, Bodil Ravneberg; takk for at du har svart på alle mulige spørsmål til alle døgnets tider. Jeg kommer heller ikke unna å takke de fantastiske barnevaktene; Linda, muffe, mamma og June - dette hadde ikke vært mulig uten dere! Joachim, Phillip og Max; takk for at dere har holdt ut i en hverdag som har virket litt håpløs til tider - nå er samboer og mamma-Ida tilbake igjen! Til slutt må det rettes en stor takk til Helga, Kaia og Lena. Uten deres oppmuntrende ord, inspirerende tekster og korrekturlesing hadde ikke slutfasen blitt like fin.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven i samfunnsdidaktikk er tematisert rundt minoritetsungdom sin forståelse av egne identitetsprosesser. Det blir stilt spørsmål ved hvordan foreldrene påvirker valg ungdommene tar i løpet av en dag, hvordan ungdommene mestrer balansen mellom skole og fritid, og hvilke verdier de opplever som viktige. Oppgaven legger vekt på at identitet ikke bare er en fastlåst tilstand, men noe som aktivt diskuteres og vurderes i lys av person, miljø og kontekst. Oppgaven viser dermed hvordan utvalg minoritetsungdom i Norge opplever identitetsprosesser i hverdagen, og kan fungere som et supplement til forskningsbidrag som omhandler minoritetsungdom i Norge for å få en dypere forståelse av deres livsverden.

I lys av oppgavens fokus på forskningsdeltakernes opplevelser og tanker rundt de aktuelle temaene, ble den kvalitative metoden uformelt intervju brukt. Etersom oppgaven har en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming, er forskningsdeltakernes egne forståelser av de fenomenene de opplever som viktig, utgangspunktet for tolkningen av innsamlingen av dataen. Mens det fenomenologiske perspektivet har preget intervju- og transkriberingsprosessen med å skildre deltakernes opplevelser så nøyaktig og objektivt som mulig, har det hermeneutiske perspektivet preget analysen av empirien, og drøftingen av funn. Teoriene som ligger til grunn for den hermeneutiske og teoretiske fortolkningen og analysen, er teorier om identitet som noe som aktivt må skapes i lys av den konteksten de er en del av. Teorier om hvordan ungdomstid i dagens Norge ser ut er dermed en del av oppgavens teoretiske grunnlag sammen med teorier om hvordan mestring kan ses i lys av kontekst og sosiale omgivelser.

Funnene viser at forskningsdeltakerne reflekterte rundt hvordan foreldrenes landbakgrunn påvirket dem i hverdagen, og hvordan de selv ofte visste hvordan hverdagen og fremtiden skulle se ut i lys av egne forventninger og ønsker. Videre konkluderer oppgaven med at ungdommene opplever identitetsprosesser som resultat av både egne verdier og foreldrenes påvirkning. Videre belyser oppgaven hvordan elevenes forventede mestringstro er et resultat av omgivelsene rundt og tidligere erfaring.

### Abstract

This master thesis in social didactics focuses on understanding a selection of minority youth and how they understand their identity creation processes. Questions are asked on how parents influence daily choices made by youth, how youth master the balance between school and leisure time, as well as which are the values they deem as important.

The thesis emphasize that identity not only is a fixed condition, but is constantly discussed and evaluated by each person, the environment they grow up in, and the general context where decisions are made. The thesis can hopefully supplement existing research material to gain a deeper understanding of their world. The qualitative informal interview method was used to best document the participants experiences and thoughts.

Since the thesis has a hermeneutic- phenomenological approach, the participants individual understanding of what they consider important, becomes the starting point for interpreting the collected data. While the phenomenological perspective has influenced the interview and transcription process by depicting the participants experiences as accurate and objective as possible, the hermeneutic perspective has influenced the empirical analysis and the discussion of the findings. At the heart of the hermeneutic and theoretical interpretation and analysis are theories that identity is created in and influenced by the wider context which youth operate in. Theories about adolescence in Norway forms part of the theoretical basis along with theories on how the feeling of mastering can be seen in the light of both context and the social environment.

The findings indicates that the participants reflect on how the country origins of their parents influence them in their everyday life and how the participants knew what the future would look like considering their own expectations and desires. The thesis conclude that youth regard their identities as a result of both their own values and the influence of their parents. Further, the expected belief in mastering is a result of the surrounding as well as previous experience.

## Innholdsfortegnelse

.....	1
Forord .....	2
Sammendrag .....	3
Abstract .....	4
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	8
1.2 Aktualitet og avgrensninger.....	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	10
1.4 Oppgaven sin oppbygging.....	11
2 Tidligere forskning .....	12
2.2. Globaliserte elever.....	13
2.3 Kjønn og skoletrøbbel .....	14
2.4 Kategoriene «utlending» og «norsk» .....	17
2.5 Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom .....	20
2.6 Ungdata: nasjonalt oversiktsbilde fra 2021 .....	21
2.6.2 Livskvalitet.....	22
2.6.3 Venner .....	22
2.6.4 Digitale medier .....	23
2.6.5 Foreldre .....	24
3 Teori .....	25
3.1 Personlig identitet.....	25
3.2 Selvstendiggjøring.....	28
3.3 Ungdomstid i dag .....	30
3.4 Verdier i endring .....	33
3.5 Foreldre; grenser og trygge rammer .....	38

3.6 Mestring .....	39
3.7 Oppsummering .....	41
4 Metode.....	43
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	43
4.1.1 Fenomenologi.....	43
4.1.2 Hermeneutikk .....	44
4.2 Kvalitativ metode .....	45
4.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	47
4.4 Intervjuguide .....	48
4.5 Utvalg .....	49
4.6 Intervju .....	51
4.7 Transkripsjon.....	52
4.8 Analyse av data .....	52
4.8.1 Deskriptiv analyse .....	53
4.8.1.1 Koding og kategorisering .....	53
4.8.1.2 Meningsfortetting .....	53
4.8.1.3 Meningsfortolkning .....	54
4.8.2 Teoretisk analyse.....	54
4.8.3 Utfordringer med analysen.....	55
4.9 Validitet.....	56
4.9.3 Generalisering .....	57
4.10 Etske refleksjoner.....	58
5 Resultat og drøfting .....	60
5.1 Verdier.....	60
5.2 Landbakgrunn sin betydning for foreldrerestriksjoner.....	67
5.3 Selvstendigjøring.....	70
5.4 Identitetsprosesser i lys av modenhetsgrad .....	71

5.5 Mestringsstrategier .....	76
6 Konklusjon .....	79
6.1 Konklusjon .....	79
6.2 Avsluttende refleksjoner; hvor går veien videre? .....	80
7 Litteraturhenvisning .....	81
Vedlegg.....	84



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fredag 25. mars 2022 kunne alle Norges innbyggere se og høre familien Adampour fortelle om oppveksten og livet sitt i Oslo. På tv- programmet *Lindmo*, på statskanalen NRK, belyste de fire søstrene Adampour hvordan en oppvekst som andregenerasjonsinnvandrere fra Irak kunne utspille seg i Oslo (Lindmo, 2022). Gjennom en dokumentarserie som kom ut samme uke, ble viktige sider ved livet deres presentert på tv, og programleder Anne Lindmo var i fredagens program nysgjerrig på hva som gjorde søstrene interessert i få brettet ut livet sitt på riksdekkende tv. Søstrene Adampour kunne fortelle om en oppvekst preget av mye glede, latter, omsorg og samhold, men også fattigdom og det å leve på det som eldstesøsteren skisserte som «under fattigdomsgrensen» (Lindmo, 2022). Til tross for en oppvekst preget av ikke bare trange økonomiske kår, men også trang plass i en liten leilighet som skulle fordeles på seks personer, kunne søstrene smilende redegjøre for hvordan verdiene de ble oppvokst med ble grunnmuren i hvordan de håndterte livets opp- og nedturer. På spørsmål fra Lindmo angående hvorfor yngstesøsteren valgte å bli værende i Oslo for å bli med på dokumentarserien, istedenfor å dra til Trondheim for å studere på NTNU der hun hadde kommet inn, svarte hun at hun ville delta fordi hun ville gi den ni år gamle niesen sin «en som lignet henne» (Lindmo, 2022, 25 mars) å vokse opp med på tv-en. Ikke minst ville hun vise at vi i Norge lever i et mangfoldig samfunn der også de med innvandrerforeldre drar på hytteturer og feirer jul. Eldstesøster som jobber som lege, Mina, svarte at hun takket ja til å bli med på serien fordi hun så på familien sin som en «helt vanlig, uvanlig familie» (Lindmo, 2022, 25 mars).

Hvorfor er det slik at søstrene Adampour må lage en dokumentarserie for å poengtere viktigheten av vise forskjellige grader av norskhet, og for «å bygge ned eksisterende barrierer og stereotyper»? (Lindmo, 2022, 25 mars). Har ikke Norges befolkning blitt et så mangfoldig og opplyst samfunn at en families landbakgrunn, kultur og verdier ikke utelukker at du blir sett på som en fullverdig norsk mann eller dame? Ifølge familien Adampours utsagn er vi ikke helt der enda. Mange må fortsatt kjempe for å bli sett på som norske, til tross for at de faktisk føler seg helt norsk (Erdal & Strømsø, 2016, s.3). PRIO-forskerne Marta Bivand Erdal og Mette Strømsø presenterer i studien «Norskhet i flertall: Elever i videregående skoles refleksjoner om det å være norsk i dag» flere utsagn fra norsk ungdom som tyder på at «norskhet» fortsatt er et begrep som ikke alle føler seg komfortabel med å bruke. Hva det egentlig betyr når man sier at man er «norsk», og hva som gjør en person mer «norsk» enn en annen, er for ungdommene i Erdal og Strømsø sin undersøkelse ikke noe fastsatt. Funn fra undersøkelsen viste at flere

ungdommer så på seg selv som «norsk», til tross for at de opplevde at andre ikke så på dem som «norske» (Erdal & Strømsø, 2016, s. 2).

*«Til tross for en bevissthet om at norskhet kan utøves på ulike måter, er det ofte det «typiske» man velger å bruke, og på denne måten blir dette også en aktiv del av ungdommens identitetsutøvelse» (Erdal & Strømsø, 2016, s. 3).*

Erdal og Strømsø argumenterer at undersøkelsene deres viser at selv om de fleste ungdommer erkjenner at «å være norsk» kan gjøres på mange forskjellige måter, er det ofte det en tror andre ser på som «norsk» som blir viktige elementer i identitetsdannelsen deres. I boken *Norge etter 22. juli: forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn*, belyser Erdal at til tross for at det finnes utallige måter å være norsk på, har folk flest ofte mange forestillinger om hvordan ulike identiteter henger sammen med bestemte handlingsmønstre og egenskaper (Erdal, 2018, s. 36). Som yngstesøster Adampour også poengterte, betyr det i praksis at dagens barn og ungdom møter mange fordommer og barrierer. På reisen mellom barn og voksen, i den indre og ytre kampen med å finne «seg selv» og sin egen personlige identitet, blir det dermed ekstra viktig å ha forståelse og respekt for det mangfoldet Norges samfunn representerer.

## 1.2 Aktualitet og avgrensninger

I 2021 gav sosiolog og forsker, Guro Ødegård, og professor i sosiologi, Willy Pedersen, ut den omfattende boken «Ungdommen» i samråd med flere andre forskere og professorer. I boken redegjorde de blant annet for hvordan de mener ungdommen i dag blant annet ses på som en verdifull ressurs som må få hjelp til å gripe de mulighetene de har i livet (Pedersen & Ødegård, 2021, s. 10). Likevel viser ungdomsundersøkelsene fra Ungdata som pågikk fra 2016 til 2018, at norske elever på ungdomsskolen og i den videregående skolen, har mindre framtidsoptimisme og lavere skoletrivsel (Bakken, 2018, s. 2). Videre viser peker resultatene fra de samme undersøkelsene på andre bekymringsverdige sider ved det norske ungdomslivet; bruken av hasj blant norsk ungdom har økt betraktelig, flere unge rapporterer at de sliter både fysisk og psykisk, og aldri før har Ungdata registrert så stort andel ungdom som rapporter at de opplever ensomhet. Anders Bakken, leder for Ungdatasenteret i Oslo, påstår at til tross for disse utviklingstrekkene trives stort sett ungdommene på skolen, og har et godt forhold til foreldre de er fornøyde med (Bakken, 2018, s. 2). Ungdomstid oppleves altså svært forskjellig. Skal en tegne seg et bilde av hvordan den enkelte ungdommen har det, kan en som oppgaven skal gjøre rede for senere, bruke ungdommene selv som primærkilde ved bruk av uformelle intervjuer. Spørreundersøkelsene Ungdata bruker kan derimot gi en god pekepinn på hvilke temaer som innenfor ungdomsforskningen burde belyses ytterligere.

I lys av dette søker denne oppgaven å redegjøre for hvordan ungdommen selv opplever det å bo i dagens Norge. Som søstrene Adampour uttrykker er det fortsatt langt igjen før innvandrere og barn av innvandrere ses på som likeverdige «norske», og vi trenger mer åpenhet og aksept før vi kommer dit. Å aktualisere innvandrere og barn av innvandrere sine egne opplevelser av det å være ung i Norge i dag, kan være en av løsningene i arbeidet med å skape forståelse for deres livsverden, og en endring i hvordan vi snakker om «det norske». I de viktige årene mellom barndom og voksenliv, er unges egne tolkninger av identitetsprosesser noe det er verdt å utforske nærmere. Identitet kan ikke bare skape forvirring og frustrasjon, men også danne grunnlaget for spennende tolkninger av virkeligheten og de utfordringene en står overfor. I ungdomstiden vet en ofte ikke hvilken identitet en har, eller hvordan en skal utforme sin egen identitet, eller om det i det hele tatt er nødvendig med en personlig identitet. I det norske storsamfunnet ser en stadig at flere ungdommer sliter med å finne sin plass i samfunnet, og flere studier, forskere og forfattere peker på hvordan for eksempel sosiale media påvirker ungdommer i uheldige retninger. Denne oppgaven søker imidlertid å sette fokus på hvordan ungdommer finner trygghet i det å mestre ulike deler av hverdagen. Både skolen, fritidsarenaer og familielivet er arenaer der ungdommer møter store og viktige utfordringer. Denne oppgaven ønsker å skildre hvordan ungdommene takler medgang og motgang, og finne ut hvem som er nøkkelpersoner i disse prosessene. Ungdommers fremtidshåp, drømmer og forventinger til livet vil også være en del av fokuset.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I et samfunn der folk forflytter seg på tvers av landegrensene, og dagens unge vokser opp i samfunn som utelukkende må forhandle om hvilke verdier som skal prege nåtiden og fremtiden for å fungere best mulig, er ungdommens stemme viktigere enn noen gang. I lys av dette søker min masteroppgave å svare på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Problemstilling:

Hvordan opplever minoritetsungdom egne identitetsprosesser?

Forskningsspørsmål:

F1: Hvordan påvirker hjemmeforhold de valgene ungdommene tar i klasserommet og på fritiden?

F2: Hvordan mestrer ungdommene balansen mellom skole og fritid?

F3: Hvilke verdier blir sett på som viktige av ungdommene?

#### 1.4 Oppgaven sin oppbygging

I kapittel 2 vil tidligere forskning bli presentert. Først vil det redegjøres for hvordan tidligere forskning ble funnet, og hva som ble lagt vekt på i innsamlingen, før selve forskningsbidragene vil bli presentert.

I kapittel 3 skal relevante teorier gjøres rede for. Hvordan oppgaven forstår begrepet *identitet* vil først bli presentert, før teorier om ungdoms *selvstendigjøringsprosjekt* vil bli presentert. Deretter tar oppgaven for seg teori om hvordan norsk ungdomstid i dag ser ut, før teorier om ulike verdissetninger blant norsk ungdom blir gjort rede for. Videre presenteres teori rundt hvordan foreldrerollen i dagens samfunn har utviklet seg, og avslutningsvis presenteres Albert Bandura sin teori om mestringstro.

Kapittel 4 omhandler valg av metodisk tilnærming. Først vil den vitenskapsteoretiske tilnærmingen (hermeneutisk- fenomenologisk) som er brukt i denne oppgaven presenteres, før prosessen med å lage intervjuguide blir redegjort for. Deretter vil utvelgelsesprosessen av informanter bli presentere, med fokus på både utvelgelse og vanskelige overveielser med tanke på både størrelse på utvalg, og krav til informanter. Selve intervjuprosessen vil så bli redegjort for, før positive og negative sider ved transkripsjonsprosessen skal presenteres og drøftes. Til slutt vil analyseprosessen bli presentert, før en omfattende gjennomgang av reliabilitet, validitet og etiske hensyn vil bli drøftet.

I kapittel 5 vil resultatene fra empirien bli drøftet og koblet til probestillingen og de aktuelle forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene vil bli presentert i ulike avsnitt, før resultatene fra empirien vil bli sett på som en helhet.

Til slutt tar kapittel 6 for seg konklusjon og avsluttende refleksjoner.

## 2 Tidligere forskning

Hva sier tidligere forskning om minoritetsungdom sin forståelse av egne identitetsprosesser? Hvordan opplever de sammenhengen mellom skolehverdag, fritid med venner og tilhørende aktiviteter, og familie? Hvilke strategier har denne gruppen ungdommer i møte med utfordringer, fremtid og identitetsprosesser? Dette er aktuelle spørsmål som danner utgangspunktet for gjennomgangen av den tidligere forskningen på det aktuelle området. I lys av dette vil det i dette kapitlet først gjøres rede for hvordan jeg fant fram til aktuell forskning på området, før de relevante forskningsbidragene vil presenteres.

I arbeidet med å finne tidligere forskning rundt minoritetsungdoms subjektive forståelse av identitetsprosesser, benyttet jeg meg av nettsiden Idunn. Idunn er en digital plattform opprettet i 2004 som viser forskningsartikler og fagartikler (Idunn, 2022). Det er Universitetsforlaget sin nettside, der du kan logge inn med det passordet du har gjennom Høgskolen på Vestlandet for å få tilgang til relevante fag- og forskningsbidrag. Blant de rundt 40 000 bidragene som finnes opplyser Idunn at alle bidragene på denne nettsiden er kvalitetssikret, og jeg regner derfor denne nettsiden som pålitelig i forskningssammenheng (Idunn, 2022). Prosessen med å finne relevante forskningsbidrag som kunne knyttes opp mot denne oppgavens problemstilling, startet med at jeg fant ut hvilke søkeord jeg skulle bruke på nettsiden. «Identitet», «minoritetsungdom» og «mestring» var søkeordene jeg brukte. I håp om å unngå for mange irrelevante studier ble det brukt få søkeord. I arbeidet med gjennomlesningen av forskningsbidragene, leste jeg overskriftene, nøkkelordene og de tilhørende sammendragene til hvert forskningsbidrag, før jeg tok vekk de bidragene som var irrelevante i henhold til min problemstilling. Da jeg arbeidet med denne prosessen i februar og mars 2022, gav treffene meg mellom 4 og 37 treff alt ettersom jeg benyttet meg av bare søkeordene «identitet» og «minoritetsungdom», eller samtlige søkeord samtidig. Jeg lagret søket mitt slik at jeg kunne få varsel hvis flere relevante forskningsbidrag dukket opp. Det gjorde det imidlertid ikke, og når jeg hadde tatt vekk de irrelevante forskningsbidragene stod jeg igjen med 4 relevante forskningsbidrag. For å avgrense søket valgte jeg å bare ta med bidrag fra de 12 siste årene. Et bevisst valg var også å ikke leite etter utenlandske forskningsbidrag, da denne oppgaven tar utgangspunkt i norsk kontekst. Videre valgte jeg å inkludere forskning fra Ung data sin siste rapport fra 2021. Denne forskningen gir et relevant oversiktsbilde over hvordan norske ungdom hadde det i 2021, og er derfor gunstig å ha med som forskningsbidrag for denne oppgaven.

I lys av dette håper jeg en gjennomgang av denne forskningen i kombinasjon med min forskning, vil gi et nytt og viktig bidrag til forskning på minoritetsungdoms forståelse av egne identitetsprosesser. Videre er det ønskelig å inspirere til å forske mer på dette området, gjerne med et større utvalg informanter, og i kombinasjon med spørreundersøkelser som kan gi svar som ikke de uformelle intervjuene gir. Dette krever mer tid og ressurser til rådighet, og kan dermed være spennende å forske på hvis en har det.

## 2.2. Globaliserte elever

*Elevene er på sett og vis verdensborgere* (Bø & Hovdenak, 2011, s. 220).

Anne Kristin Bø, stipendiat på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitet i Oslo, og Sylvi Stenersen Hovdenak, professor på Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo, belyser i sin artikkel *Elever som verdensborgere* at ungdommer i dagens Norge (2011), stadig identifiserer seg som elver i en globalisert verden (Bø & Hovdenak, 2011, s. 219). Globalisering forstår forskerne som et begrep som i sin vide betydning omfatter alt i fra positive utviklingstrekk i samfunnet, til negative trender som er med å forsterke sosial ulikhet (Bø & Hovdenak, 2011, s. 217). Elementene kultur, økonomi og teknologi er en vesentlig del av begrepet globalisering, og ifølge Bø og Hovdenak kan derfor ikke begrepet la seg avgrense enkelt. Gjennom den globale sirkulasjonen av både penger, varer og tjenester, kan folk fra hele verden handle av og med hverandre, og mennesket og deres ting blir mobile på en måte de aldri har vært før (Bø & Hovdenak, 2011, s. 218). Bø og Hovdenak presiserer at utdanning og kunnskap er to elementer som stadig blir viktigere elementer i den brede forståelsen av globalisering, fordi de gir fortrinn til dem som har det. De unge trenger derfor « (...) kompetanse til å tolke og forstå de prosessene de deltar i, både som en ressurs som kan komme enkeltmennesket til gode, men også for å kunne innta en kritisk distanse til den maktkonsentrasjon, de raske endringene og den mobilitet nettverkssamfunnet eller globaliseringen representerer» (Bø & Hovdenak, 2011, s. 219). I lys av mobiliteten som følger med globalisering, vil den økte mobiliteten skape både demografiske og sosiale endringer; folk bosetter seg i nye land, og vesten har de siste tiårene fått stadig økt kulturelt mangfold. Elever i vestlige land vil dermed stadig oppleve det som vanligere enn generasjon før å vokse opp med jevnaldrende som ikke har samme opprinnelsesland og morsmål som dem (Bø & Hovdenak, 2011, s. 219). I håp om å skildre hvordan ungdommer selv reflekterer over dagens globaliserte verden, henviser Bø og Hovdenak i dette forskningsbidraget til funn fra et større prosjekt de arbeider med; *Kunnskapsproduksjon og identitetskonstruksjon- skolen som del av ulike ungdoms oppvekstmiljø* (Bø & Hovdenak, 2011, s. 216). Ikke bare er elevene opptatt av

mobilitet og kunnskap som i denne sammenhengen er viktig, de etterspør også kunnskap om hvordan de kan leve best mulig sammen i et stadig mer multikulturelt samfunn (Bø & Hovdenak, 2011, s. 219). Gjennom semistrukturerte intervjuer med 18 ungdommer på ungdomstrinnet fra Oslo- området, skildres noen av tankene og refleksjonene til elevene. Ettersom flere av informantene er minoritets elever skildrer de mobilitet som en naturlig og selvfølgelig del av livet. Språk og forståelse for andre nevnes derfor som avgjørende faktorer i en mobil fremtid (Bø & Hovdenak, 2011, s. 220). Mobilitet fremstår her som både utgangspunktet for livet, og som en del av en naturlig fremtid. Videre henviser Bø og Hovdenak til funn som illustrerer viktigheten av nasjonal og religiøs identitet;

*Jeg henger mye sammen med (NNA). Jeg må vite hvilken kultur hun har. Vi har masse forskjeller. En som er veldig muslim kan ikke henge med gutter* (Bø & Hovdenak, 2011, s. 223).

Funnene til Bø og Hovdenak illustrerer at flere elever på ungdomstrinnet er bevisst på religiøse og nasjonale regler, og at dette er en side av livet deres som kommer til uttrykk daglig (Bø & Hovdenak, 2011, s. 223). Avslutningsvis oppsummerer forskningsbidraget med å poengtere at religion og livssyn har en viktig funksjon i ungdommens identitetsdannelse (Bø & Hovdenak, 2011, s. 223). I lys av dette argumenterer de for viktigheten av å ta på alvor elevers behov for økt kunnskap om forskjellige religioner og kulturer, i ønske om å gjøre dem rustet til å møte hverandre med respekt, tillit og fortrolighet.

### 2.3 Kjønn og skoletrøbbel

*Hvordan eleven forholder seg til skolen er ikke utelukkende et individuelt anliggende, det er avhengig av hvordan samtidige- særlig de andre elevene- fortolker og aktualiserer elevposisjonen, enten det skjer i form av brudd, konfrontasjoner, inspirasjoner eller tilpasninger* (Aasebø, 2010, s. 372).

Turid Skarre Aasebø, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder, uttrykker i artikkelen *Kjønn og skoletrøbbel* at elementer som kjønn, makt, dominans og marginalisering, danner grunnlag for hvordan den enkelte elev opplever sin egen identitet (Aasebø, 2010, s. 371). Ved å betrakte elever som aktører, bidrar dette forskningsbidraget til å belyse hvordan de ulike elevposisjonene ikke er fastlåste, men dynamiske posisjoner som varierer ut ifra de ulike klasseromssituasjonene. Gjennom både deltakende observasjon i klasserommet, og fokusgruppesamtaler med elevene i ettertid av observasjonene, har Aasebø gjort interessante funn hun kobler til elevenes ungdomsprosjeper, selvrepresentasjoner og

identitetsprosesser. Til tross for deltakereffekt som følge av forskeren som deltagende observatør i klasserommet, argumenterer Aasebø at observasjonene likevel var typiske for det vanlige klasserommiljøet (Aasebø, 2011, s. 373). Ettersom fokusgruppesamtaler med elevene fant sted i etterkant av observasjonene, i tillegg til samtaler med lærerne til de aktuelle elevene, understreket utsagn derfra at observasjonene var typiske for vanlige klasseromssituasjoner. Det er viktig å understreke at klassen som ble forsket på ble sett på som en av de mest utfordrende klassene på den aktuelle skolen (Aasebø, 2011, s. 373).

For det første viste funnene at klassen kunne deles i to forskjellige grupper; den populære gruppen av elever, og den mindre populære gruppen av elever (Aasebø, 2011, s. 375). Mens de populære jentene ble beskrevet som «frekke» og «arrogante», ble de mindre populære jenter beskrevet som «usynlige» (Aasebø, 2011, s. 375). Til tross for at den populære gruppen med «frekke» jenter ikke direkte skapte noe trøbbel for undervisningen, gjorde de indirekte det i form av oppmerksomhet og applaudering av de bøllete guttene sine oppførsel. Denne gruppen gutter utgjorde bare en liten del av guttene i klassen, men de var populære og skapte trøbbel gjennom «...gjentatte forstyrrende, bøllete handlinger, sabotasje av undervisningen og konflikter med lærere og medelever» (Aasebø, 2011, s. 375). Aasebø argumenterer at denne oppførselen ikke bare springer ut ifra den tilsynelatende grunnen; sabotasje mot læreres makt og undervisning generelt. Den springer nemlig også ut ifra guttenes behov for anerkjennelse i deres jakt på en bra «image», som en del av deres ungdomsprosjekt (Aasebø, 2011, s. 375). Forskningen viser at spesielt en av guttene har en framtrædende rolle som «leder» i gjengen, og både observasjonene, fokusgruppesamtalene og samtalene med lærerne viser at denne eleven får mye makt, og dermed utfordrer det asymmetriske forholdet som vanligvis er til stede mellom lærere og elever (Aasebø, 2011, s. 375).

*Kjønn er avgjørende for hvordan motstand og opposisjon utøves og for lærernes sanksjonering (Aasebø, 2011, s. 376).*

For det andre belyser funnene hvordan klasseromskulturen til den aktuelle klassen er preget av sterke allianser og en hegemonisk maskulinitetsposisjon (Aasebø, 2011, s. 376). Både de populære guttene og de populære jentene blir anerkjent og respektert av de andre elevene i klassen, og til tross for at de «bøllete» guttene ofte tuller og forstyrrer undervisningen, er de av og til interessert, og høster dermed ekstra oppmerksomhet fra de andre, spesielt fra de populære jentene. Dermed ble de populære guttene et slags omdreiningspunkt for klassen, og de populære jentene « (...) støtter guttene overfor lærerne, viser omsorg for dem og hjelper dem med faglige oppgaver i de tilfellene guttene faktisk deltar i undervisningen» (Aasebø, 2011, s. 376). Kjønn



er ikke bare utslagsgivende for hvem som har makten i klasserommet, men også for hvordan lærerne håndterer utfordringene (Aasebø, 2011, s. 376). Funnene viser nemlig at de populære jentene som applauderer guttene ofte er svært utfordrende å forholde seg til, spesielt for de mannlige lærerne på den aktuelle skolen. De er ifølge empirien til Aasebø utrustet med gunsten å kunne snakke seg ut av det meste, noe de mannlige lærerne opplever vanskelig (Aasebø, 2011, s. 376). Ikke bare dette er utfordrende for dem, men også det at de bare selektivt er «grei». Av og til- når det passer dem- er de altså grei å ha med å gjøre. De liker og engasjerer seg også for noen fag, mens andre er uinteressant for dem. Oppførselen deres er dermed uforutsigbar og dermed også utfordrende (Aasebø, 2011, s. 377).

For det tredje viser funnene at svært mange elever i den aktuelle klasse, opplever det problematisk å balansere sosial status og gode prestasjoner i klasserommet (Aasebø, 2011, s. 377). Den hegemoniske maskuline kulturen som herjer i klasserommet, utgjør en trussel for både de skoleflinke guttene og jentene. Mens jentene kan opprettholde popularitet og anerkjennelse i klasserommet ved å støtte de «bøllete» guttene, er det strevsomt for de skoleflinke guttene å gjøre det samme. En blanding av å applaudere de populære guttenes oppførsel, og det å til en viss grad holde avstand til dem, synes å være deres løsning for å ikke bli upopulær og mestre balansen mellom det sosiale og det skolefaglige (Aasebø, 2011, s. 377). De skoleflinke jentene med både høye skolefaglige ambisjoner og lyst til å være populær i klassen, løser «problemet» på en annen måte; i strid med egne normer og verdier støtter og forsvare de «bøllete» guttene, og legger vekk egen etikk. Det selvbildet jentene skaper om seg selv er dermed preget av både usikkerhet og ambivalens da empirien viser at de ofte tar guttene i forsvar, til tross for at de også prøver å få dem til å endre seg fra tid til annen (Aasebø, 2011, s. 378). I deres identitetsarbeid kan det i lys av dette koste jentene mye å ta ansvar for egen læring, nettopp fordi dette er noe som kan gå ut over deres popularitet i klassen, og gjøre dem «usynlige» (Aasebø, 2011, s. 379).

For det fjerde viser funnene til hvordan marginaliseringsprosesser i klasserommet fører til at flere av de «vanlige» guttene- de med høye ambisjoner som sliter med å balansere det sosiale og det skolefaglige- blir sett på som rare og ikke populær nok (Aasebø, 2011, s. 379). Til tross for at de tilpasser seg både skolens undervisning, og ofte også oppførselen til de «bøllete» guttene, er de «feil» type gutter noe flere av jentene i klassen viser ved å holde avstand til dem. Aasebø påpeker også hvordan en annen gruppe også blir marginalisert; elevene med etnisk minoritetsbakgrunn. Til tross for at flere av disse elevene har et godt forhold til de andre i klassen, også de populære, uttrykker disse elevene at de må kunne tåle rasistiske navn på seg

selv, rett og slett bare i lys av at de er «utlendinger» (Aasebø, 2011, s. 379). Klasseromskulturen kan ikke bare ses i lys av hvem som er mest populær, den må også forstås som et hegemoni der de som har makten til å bestemme i klassen undertrykker de andres ønsker (Aasebø, 2011, s. 379). Dette kommer til syne i hvordan både de upopulære guttene og jentene, og de skoleflinke som bare halvveis aksepteres av de «bøllete» guttene, ikke kan komme med åpenlyse reaksjoner når de får undervisningen sin ødelagt av tull og tøys (Aasebø, 2011, s. 379). Dette kommer selvsagt ikke til syne i de aktuelle klasseromssituasjonene, men i fokusgruppesamtalene. Her gir de etniske minoritetselvene vestlige oppvekstvilkår skylden for den bøllete oppførselen; den er et tegn på mangel på respekt for foreldre og autoriteter (Aasebø, 2011, s. 379).

*Klasseromskulturen gir muligheter og begrensninger for elevenes selvframstillinger som de selv må hanskkes med* (Aasebø, 2011, s. 380).

For det femte utfordrer den aktuelle klasseromskulturen hvordan elevene balanserer deres aldersbetingete identitetsprosjekt. Ungdomsprosjektet, som et sosialt prosjekt på den ene siden, og et utdanningsprosjekt på den andre siden, må hele tiden aktivt må reflekteres rundt av alle elevene (Aasebø, 2011, s. 380). Ettersom ingen av elevene vil fremstå som «skolenerder» er det viktig for dem å ikke vise for mye engasjement rundt det skolefaglige, også for de skoleflinke elevene. Flere engasjerer seg bare åpenlyst for de fagene de er spesielt interessert i, og viser åpenlys misnøye mot de andre fagene (Aasebø, 2011, s. 380). I frykt for å bli sett på som for ambisiøse tar de flinkeste elevene også avstand fra egenlæringen og det elevansvaret det krever (Aasebø, 2011, s. 380).

#### 2.4 Kategoriene «utlending» og «norsk»

I 2020 gjennom tidsskriftet *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, publiserte publiserte forsker Tine Mathisen artikkelen «*Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger*»: *Om (re)produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen*. Hvordan elementene språk, hudfarge og romlig separasjon henger sammen med rasialiseringsprosesser som legitimerer at minoritets elever omtaler seg selv som «oss utlendinger» og majoritets elever med norsk opprinnelse som «norske», er utgangspunktet for dette forskningsbidraget (Mathisen, 2020, s. 124). Mathisen forstår rasialiseringsprosesser som pågående sosialt konstruerte prosesser som forklares ut ifra kulturelle elementer, og ikke ut ifra biologiske prosesser (Mathisen, 2020, s. 128). Gjennom feltarbeid på fire ungdomsskoler og en ungdomsskoleklasse ved et voksenopplæringscenter, har Mathisen både intervjuet elever, hatt uformelle samtaler med lærere og elever, og observert hvordan elevene forholder seg til rommene de befinner seg i pauser og spisetid. Formelle intervjuer med både lærere, rektorer, rådgivere og representanter

fra to kommuner er også gjort, og bidraget er en del av et større forskningsprosjekt der ungdommene også ble fulgt utenfor skolen gjennom høsten 2012, våren 2014 og vinter/vår 2015 (Mathisen, 2020, s. 129). I alt deltok ungdommer fra 14 forskjellige land, og alderen deres var fra 13-16 år.

*Som oftest er det på skolen ungdom forhandler om identitet og tilhørighet til storsamfunnet, ettersom de her møter rådende samfunnsstrukturer og deltar i et samspill der strukturene praktiseres, (om)formes og utfordres (Mathisen, 2020, s. 125).*

Mathisen argumenterer at en måte å forstå hvordan norskhet blir sett på i skolen, er å inkludere et romlig perspektiv (Mathisen, 2020, s. 128). Dette perspektivet handler om hvordan omgivelsene former hva vi gjør, og hvordan vi gjør det. I lys av et postkolonialt, fenomenologisk teoretisk utgangspunkt kan en forstå disse praksisene som en konsekvens av en hierarkisk tenkning om «oss hvite» med definisjonsmakt, og «de andre» som fremmede og ukjente (Mathisen, 2020, s. 127). Funnene til Mathisen viser at introduksjonsklassene på skolene hun har besøk, har fungert som et slags sikkert tilfluktssted for både nyankomne minoritets elever, og de minoritets elevene som har gått på skolen lenge. Mathisen påpeker at disse klasserommene befinner seg separert fra resten av skolen, og det er veldig tydelig hvem som er lærere for disse klassene (Mathisen, 2020, s. 131). Mens introduksjonsklasserommet beskrives som et trygt sted der det er trygge voksne og en anerkjennende atmosfære blant alle elevene, beskrives de andre klasserommene av noen som usikre rom der flere av minoritets elevene uttrykker at de blir beglodd og ikke føler seg verken sett eller akseptert (Mathisen, 2020, s. 131). Mathisen argumenter at denne sosiale forståelsen av rom strukturerer hvordan elevene tenker om seg selv, og hvordan de definerer seg selv i forhold til andre. Ved å være en del av en introduksjonsklasse blir minoritets elevene en av de som definerer rommet, mens går eleven inn i et av de andre klasserommene blir hun synlig og bryter med det som gjør rommet «hvitt» (Mathisen, 2020, s. 131).

I identitetsarbeidet til de aktuelle minoritets elevene spiller også hudfarge en rolle i hvordan de de ser på seg selv i forhold til de andre. En av informantene til Mathisen beskriver en følelse av å bli beglodd samtidig som de andre ser rett gjennom henne, og denne følelsen kobler hun til hudfargen sin og andre ytre kjennetegn som den religiøse bekledningen hennes (Mathisen, 2020, s. 132). Denne følelsen skaper ifølge Mathisen av blanding av frykt og usikkerhet, fordi informanten blir tvunget til å reflektere rundt hvordan hun blir møtt på den måten hun bli møtt på, og vil naturlig nok skape en innvendig leiting etter mulige årsaksforklaringer (Mathisen, 2020, s. 132). Videre forteller informanten at hun i lys av dette bevisst velger forskjellig klesstil fra dag til dag, og Mathisen tolker dette som et tegn på at hun prøver å ta kontroll over egen

selvdefinisjon (Mathisen, 2020, s. 132). Denne strategien utfordrer stereotypiene om henne som religiøs, utenlandsk jente, og gir selvdefinisjonsmakten tilbake til informanten selv.

*Den som fullt ut behersker majoritetsspråket, blir gjerne undervurdert og antatt annerledes, mens den som har tilegnet seg språket antas å ha samme referanserammer, og fremstår dermed som mer lik (Mathisen, 2020, s. 133).*

Empirien i forskningen til Mathisen viser at språket er en viktig markør for hvorvidt en føler seg som «norsk» eller «utlending» (Mathisen, 2020, s. 133). Et annet funn er imidlertid paradoksal at en av informantene uttrykker at til tross for at de føler seg mest «norsk», og minst «utlending», tror de fortsatt andre ser på dem som mest «utlending». Her henviser han til hudfarge og det faktum at han aldri har fått bekreftelse på sin afghanske identitet; han har ikke verken bekreftet eller avkreftet hvilket land han kommer fra. Mathisen tolker dette som et tegn på en manglende positiv identitetsbekreftelse som fører til at informanten føler seg mer ekskludert som «norsk», og heller ikke helt inkludert i kategorien «afghansk». Språket som markør for ekskludering og inkludering viser seg også ved at de minoritetslevene som har vært lengst på skolen, fungerer som navigatører for de nyankomne (Mathisen, 2020, s. 134). Forskningen viser at det å mestre flere språk, kombinert med å mestre norsk, er i de møtene en viktig kombinasjon som fungerer for å både gjøre seg forstått, og for å forstå de sosiale kodene (Mathisen, 2020, s. 134). Videre blir språk en markør som ekskluderer noen av minoritetslevene fra kategorien «norsk». Aksenter av ulike slag viser fort hvem som ikke har bodd i Norge hele livet, og i møtet mellom majoritetslev og minoritetslev blir disse tydeligere enn de blir i møtet mellom minoritetslevene seg imellom (Mathisen, 2020, s. 134). Mathisen argumenterer dermed at « (...) språk er en relasjonell og romlig situert praksis» (Mathisen, 2020, s. 134).

Mathisen sitt forskningsbidrag belyser dermed hvordan romlig separasjon, hudfarge og språk virker sammen og bidrar til at noen minoritetslever føler seg ekskludert fra majoritetsgruppen, mens inkludert i minoritetsgruppens felles subkategori «utlending». Hvordan disse rasialiseringsperspektivene foregår på i skoletimer og i friminutt, er ifølge Mathisen utfallet av separate introduksjonsklasser der «... flerspråklige elever med behov for støtte skilles fysisk fra de andre elevene» (Mathisen, 2020, s. 137). Forskningsbidraget til Mathisen retter oppmerksomheten mot hvordan den romlige separasjonen og hvithetsnorm som er retningsgivende for det som skjer i praksis, er vanskelige elementer i identitetsarbeidet til minoritetslevene som både har vært lenge i Norge, og relativt kort (Mathisen, 2020, s. 137).

## 2.5 Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom

Hvordan begrenser minoritetsforeldre sine barn i ungdomsårene? Hvilke faktorer kan bidra til å forklare hvordan minoritetsjenter og minoritetsgutter erfarer foreldrerestriksjoner i og utenfor skolen? Dette er spørsmål som blir diskutert i forskningsbidraget *Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom: omfang og mønstre i og utenfor skolen*. I bidraget redegjør forskerne Ingrid Smette, Christer Hyggen og Anja Bredal for hvordan variasjon i foreldres landbakgrunn, opplevd risiko i nabolaget og religiøs tilhørighet, kan forklare forskjeller i foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom (Smette et al., 2021, s. 5). Hensikten med artikkelen er ifølge forskerne å belyse hvor mange minoritetsungdom som oppgir at de ikke får delta i aktiviteter som er forventet av dem som norsk ungdom å delta i, som følge av foreldres regulering (Smette et al., 2021, s. 7). Metoden forskningsbidraget tar utgangspunkt i er analyser av data fra Ung i Oslo 2018 (Smette et al., 2021, s. 12). Svarprosenten på denne undersøkelsen var på 74, og datakvaliteten ble beregnet som svært god (Smette et al., 2021, s. 12). Etersom artikkelen bruker begrepet foreldrerestriksjoner oppgir forskerne at dette begrepet blir brukt i omtalen av regler som av samfunnet rundt kan omfattes som for strenge i lys av det som er «vanlig». Det som er «vanlig» er regulert av noen grunnleggende prinsipper i den norske velferdsstaten, som for eksempel kjønnslikestilling og barns innflytelse på eget liv (Smette et al., 2021, s. 6). Forfatterne påpeker at det imidlertid er vanskelig å regulere disse allmenne forventningene om hvordan barn og ungdommer i Norge skal behandles, med foreldres rett til religiøs og filosofisk overbevisning.

En av hovedfunnene i forskningsbidraget viser at kjønnsforskjellen mellom gutter og jenter er særlig stor for noen minoritetsgrupper (Smette et al., 2021, s. 10). Forskerne er interessert i om dette kan ha sammenheng med seksuell avholdenhet, som er forventet for både gutter og jenter å holde inntil giftemål i noen grupper i samfunnet. Mens funnene viser at ungdom med majoritetsbakgrunn opplever færre restriksjoner jo eldre de blir, i tråd med barnekonvensjonen om FNs barnekonvensjon og barneloven som lovfester at barn har rett til økt selvbestemmelse i takt med at de blir eldre, viser funnene at ungdom med minoritetsbakgrunn opplever flere restriksjoner når det kommer til hva de gjør på fritiden (Smette et al., 2021, s. 14). Her er kjønnsforskjellene større, og veldig mange minoritetsjenter opplever fortsatt strenge restriksjoner på hvorvidt de får være sammen med venner av motsatt kjønn, selv med økende alder. Kjønnsforskjellene øker dermed jo eldre ungdommene blir; mens minoritetsgutter flest får lov til å gjøre mer, får minoritetsjentene ikke lov det til i like stor grad. Videre viser funnene at når forskerne tar hensyn til landbakgrunn og opplevd trygghet i nabolaget, er trygghet

assosiert med mindre foreldrerestriksjoner. Funnene viser også at det å være muslim eller kristen øker sannsynligheten for streng foreldrerestriksjoner i sammenheng med samvær med jevnaldrende (Smette et al., 2021, s. 17).

I lys av disse funne argumenterer forskerne at det er grunn til bekymring rundt en liten gruppe minoritetsjenter sin selvbestemmelse og medbestemmelse (Smette et al., 2021, s. 21). Ettersom ungdomsårene til denne gruppen preges av strenge foreldrerestriksjoner hva angår både fritid og valg av venner, samt utelukking av kjærester, undersøkte forskerne hvilke faktorer som hang sammen med denne tendensen. De fant at når de i undersøkelsen tok hensyn til landbakgrunn, sosioøkonomisk status i familien, samt fars arbeidsmarkedstilknytning, var sannsynligheten for strenge foreldrerestriksjoner akkurat den samme uansett hva utfallet av de andre faktorene var (Smette et al., 2021, s. 20). Når det imidlertid kom til restriksjoner i skolesammenheng, var det ved hensyn til landbakgrunn bare graden av religiøsitet som hadde betydning for utfallet (Smette et al., 2021, s. 20). Forskerne uttrykker at til tross for at en kan uroe seg for hvorvidt den lille gruppen med minoritetsjenter blir begrenset på fritiden i form av strenge foreldrerestriksjon, må en ha i bakhodet at foreldrene ønsker å beskytte barna sine, og kanskje overbeskytter dem fordi de mener at barna ikke er moden nok til å håndtere enkelte relasjoner (Smette et al., 2021, s. 20).

## 2.6 Ungdata: nasjonalt oversiktsbilde fra 2021

Den niende nasjonale Ungdata- rapporten skilte seg ut i rekken av Ungdata- rapporter. Som følge av den verdensomspennende koronapandemien som ble utløst i 2020, skapte samfunnsendringer uforutsette og vanskelige forhold for svært mange ungdommer i Norge (Bakken, 2021, s. 1). Videre skiller rapporten seg ut fordi den ikke tar utgangspunkt i undersøkelser gjort i løpet av de tre siste årene, men bare året 2021. Bakken opplyser at det er to grunner til; koronasituasjonen i 2021, og det rekordhøye antallet kommuner og ungdommer som deltok dette året (Bakken, 2021, s. 1). Rapporten viser til undersøkelser gjort mellom uke 3 og uke 22, og gir dermed et godt nasjonalt oversiktsbilde på hvordan ungdom hadde det på hjemmeskole, med fritidsrestriksjoner, og med avlyste sosiale aktiviteter. Flere opplevde også lange perioder med sykdom og karantene under koronasituasjonen i 2021. Ettersom mange skoler var stengt i store perioder i 2020, blir det høye antallet svar i 2021 regnet som en konsekvens av dette (Bakken, 2021, s. 1). Da min masteroppgave ikke har lagt vekt på spørsmål som omhandler koronapandemien, og ingen av informantene har nevnt den med ord, vil Ungdata- rapporten sine funn angående ungdommers opplevelse av koronasituasjonen ikke presenteres.

*Selv etter å ha levd ett år under en pandemi gir undersøkelsen et bilde av en ungdomsgenerasjon som stort sett har hatt det bra og som har taklet utfordringene på en god måte (Bakken, 2021, s. 2).*

Ungdata- rapporten fra 2021 presiserer at til tross for at 2021 var et år preget av mye motgang og avgrensninger både på skolefronten og hjemmefronten, viser spørreundersøkelsene deres at flertallet av den norske ungdommen har taklet utfordringene og omveltningene ganske bra. Hovedfunnene Ungdata- rapporten belyser er at de fleste ungdommer rapporterer å være fornøyd med livskvaliteten sin, selv om mange rapporterer at de har følt at pandemien har påvirket dem «litt» negativt (Bakken, 2018, s. 2). På mange områder viser undersøkelsen at nedgangen fra 2020 til 2021, har vært på mellom 3- 6 prosentpoeng (Bakken, 2021, s. 2). Nå skal funn fra Ungdata sine kategorier «livskvalitet», «venner», «foreldre» og «digitale medier» presenteres.

### 2.6.2 Livskvalitet

*«For den enkelte er livskvalitet en subjektiv opplevelse av det livet man lever, og vil være påvirket av hvor godt man trives og hvor fornøyd man er med livet sitt (Bakken, 2021, s. 14).*

Ungdata argumenterer at livskvalitet blant ungdom handler om hvordan de ser på seg selv, hvordan de opplever å mestre hverdagen, og ikke minst om de opplever å ha det bra og føler de deltar i et fellesskap ved å bidra med små og store oppgaver (Bakken, 2021, s. 14). Funnene i Ungdata har gjort viser at en liten gruppe ungdommer har hatt dårligere livskvalitet i 2021 enn i 2020; på alle sider ved livskvalitet som er blitt målt ligger tallene på mellom 3 og 6 prosentpoeng lavere i 2021 enn i 2020 (Bakken, 2021, s. 14). Ungdommer flest rapporterer likevel at livet deres er bra, og at de liker seg selv slik som de er. Mens tallene for 2021 viser at 42 % av ungdomsskoleelevene svarer at de er helt enig i utsagnet «jeg liker meg selv slik jeg er», svarer bare 8 % at de er helt uenig i utsagnet (Bakken, 2021, s. 15). Ungdata uttrykker at det de siste par årene har vært et økt fokus på de eudaimoniske aspektene ved livskvalitet, altså det å for eksempel føle mestring, føle seg nyttig, og det å føle at en får utnyttet sitt fulle potensiale (Bakken, 2021, s. 15). Rapporten viser at til tross for at 67 % oppgir at de har følt seg glad ofte den siste uken, oppgir bare 47 % at de ofte eller hele tiden føler seg optimistisk med tanke på framtiden (Bakken, 2021, s. 15). 24 % oppgir også at de sjelden eller aldri er optimistisk med tanke på framtiden, mens 21 % sier de sjelden eller aldri føler de mestrer ting (Bakken, 2021, s. 15). Fordi tallene som sagt ligger noen prosentpoeng lavere for 2021 enn for 2020, peker Ungdata på koronasituasjonen som mulig årsaksforklaring (Bakken, 2021, s. 14).

### 2.6.3 Venner

*Å ha venner er viktig fordi det gir en følelse av å være godtatt (Bakken, 2021, s. 16).*

Ungdata beskriver ungdomstiden som en fase i livet der venner og jevnaldrende er en viktig kilde til både glede og bekreftelse (Bakken, 2021, s. 16). Heldigvis viser tallene fra Ungdata at svært få (2 %) ikke har noen de ser på som venner, og til tross for nedstenging av samfunnet og lange karantenesituasjoner for de fleste ungdommer både en og to ganger i løpet av koronatiden i 2020, viser ikke tallene for 2020 og 2021 noen særlig endring i antall ungdommer som opplyser at de har vært veldig mye plaget med ensomhet. Ungdata påpeker at dette er noe overraskende, da nedstengingen under koronapandemien i 2020 krevde store sosiale restriksjoner. På spørsmålet «Hvor mange ganger har du vært sammen med venner hjemme hos dem eller hos dem i løpet av den siste uken?» svarer 26 % i 2020 at de ikke har det i det hele tatt, mens hele 29 % svarer det samme i 2021 (Bakken, 2021, s. 18). Ser en på prosentandelene for opplevd ensomhet den siste uken før spørreundersøkelsen, er det likevel få som av har vært mye plaget av å være ensom. Blant gutter på 8. trinn er det bare 5 % som oppgir det, mens blant jenter er det litt mer; 13 prosent av jentene oppgir de har vært mye plaget av ensomhet (Bakken, 2021, s. 19). Siste kullet på ungdomsskolen er derimot litt mer plaget av det for der oppgir forholdsvis 7 % av guttene, og 16 % av jentene at de er mye plaget av ensomhet den siste uken (Bakken, 2021, s. 19). Ser en disse tallene i sammenheng med tallene for hvor ungdommer møtes for tiden, er det kanskje enklere å se noen tendenser til hvor og hvordan ungdommer utvikler vennskap. Hvorfor ikke en så stor andel av ungdommene er plaget med en følelse av ensomhet til tross for at de ikke møtes mye utenfor skolen, kan ses i lys av ungdommens bruk av digitale medier.

#### 2.6.4 Digitale medier

*Onlinespill og sosiale medier spiller en helt avgjørende rolle for ungdommers hverdagsliv, og bidrar til å strukturere det sosiale livet på andre måter enn tidligere (Bakken, 2021, s. 30).*

Ungdata opplyser at det ifølge deres undersøkelser har vært en stadig økning i skjermtid de siste årene, både blant gutter og jenter. Men jenter er mest på «Some»- sosiale medier- er gutter mest opptatt av online spilling (Bakken, 2021, s. 30). Ser en på tallen for ungdomsskolen ser en at hele 70 % av både gutter og jenter på 8. trinn opplyser at de bruker mer enn 3 timer hver dag på skjerm (utenom skolearbeid). På 10. trinn øker prosentandelen; her viser tallene at 78 % av guttene er mer enn tre timer på skjerm utenom skolearbeidet hver dag, mens hele 79 % av jentene er det (Bakken, 2021, s. 30). Videre viser Ungdata- rapporten at mens 14 % av alle ungdommer brukte mer enn 6 timer foran en skjerm hver dag (utenom skolearbeidet), brukte hele 21 % det i 2021 (Bakken, 2021, s. 30). Ser en disse tallene i sammenheng med tallene som omhandler ensomhet og fysiske møter blant ungdom, forstår en at ungdom er sosiale på sosiale



medier og online spilling. Dette kan gjøre opp for fraværet av fysiske sosiale møter, og skape sosialt samhold både på tvers av kjønn, generasjoner og ulike nasjonaliteter.

### 2.6.5 Foreldre

*Resultatene viser at både før og etter pandemien opplever de aller fleste ungdommer de voksne hjemme som viktige støttespillere i hverdagen, og at foreldrene har god oversikt over hva barna gjør i fritiden og hvem de er sammen med (Bakken, 2021, s. 5).*

Ungdata belyser at hele 85 % av ungdommene som deltok i undersøkelsen deres i 2021, var fornøyd med foreldrene sine mot bare 9 % som oppgav at de var litt eller veldig misfornøyd med foreldrene sine (Bakken, 2021, s. 20). Ungdata peker på at dette kan skape mindre avstand mellom generasjonene, og mer tillit til og trygghetsfølelse på tvers av aldre. Til tross for at det offentlige ordskiftet i løpet av koronapandemien i Norge fra 2020 til 2022 var opptatt av å diskutere hvor forferdelig konsekvensene kunne bli for familier som konsekvens av hjemmeskole og hjemmekontor, viser Ungdata sine analyser at ikke flere ungdommer rapportere at de opplevde mer kranling hjemme i løpet av koronapandemien (Bakken, 2021, s. 20). Kanskje enda mer overraskende viser tallene at ungdommene ikke opplyser at de har vært mer med foreldrene i 2021 enn i 2020, til tross for hjemmekontor, hjemmeskole og sosiale restriksjoner. Analysene viser derimot at foreldre i 2021 har enda større kontroll over ungene deres gjør på fritiden, og hvem de er sammen med (Bakken, 2021, s. 21). Så mange som 91 % av ungdommene oppgir også at foreldrene er svært interessert i det de driver med (Bakken, 2021, s. 21).

Tallene for forholdene mellom foreldre og ungdommer støtter både argumentene om at ungdommer stort sett er fornøyd med foreldrene sine, og at ungdommer stort sett er mye på digitale medier når de er hjemme. Ungdata sin rapport viser dermed at ungdommene i dagens samfunn er en hjemmekjær generasjon som der både gutter og jenter er sosiale på nettet, enten gjennom online spilling eller gjennom sosiale medier (Bakken, 2021, s. 5).

### 3 Teori

Dette kapitlet vil presentere det teoretiske rammeverket som danner utgangspunkt for den teoretiske analysen av oppgavens innsamlede empiri. Først vil kapitlet presentere noen ulike måter å forstå identitet på, før teorier rundt hva ungdomstid i dagens norske samfunn bærer preg av. Deretter vil teori som omhandler selvstendigjøringsprosjektet til ungdom bli presentert, før teorier rundt hva begrepet «verdi» står for og hvilke verdier som er viktig for norsk ungdom i dag blir gjort rede for. Teori om norsk foreldreskap vil deretter presentere, og avslutningsvis vil fenomenet «mestring» ses i lys av Albert Bandura sin forståelse av mestringstro.

#### 3.1 Personlig identitet

*Valgene som gjør oss til dem vi er, er virkelige valg* (Eriksen, 2004, s. 29).

I lys av oppgavens problemstilling som lyder «hvordan opplever minoritetsungdom eller ungdom som selv har innvandret, egne identitetsprosesser?» er det relevant å redegjøre for noen ulike forståelser av begrepet «identitet». Ettersom forskningsspørsmålene angår både hjemmeforhold, skolehverdag, balansen mellom disse, og ungdommens framtidsutsikter, kan sosialantropolog og forfatter Thomas Hylland Eriksen sine teorier være relevante her. Eriksen er kjent for sitt bidrag til identitetsdiskursen i Norge gjennom blant annet boken «Røtter og føtter: identitet i en omskiftelig tid». I denne boken skildrer han sitt perspektiv på identitet ved å belyse hvordan identitetsprosesser ikke er noe som skjer over natten. Ved å belyse tre ulike innfallsvinkler til å studere og omtale mennesket på, argumenterer Eriksen for at menneskets biologi, menneskets frihet til å velge, og menneskets sosiale liv, er tre elementer ved menneskets eksistens som alle kan forklare viktige sider ved hvordan menneskets identitet vokser fram (Eriksen, 2004, s. 29). De utallige valgene et menneske gjør hver dag som former dens identitet, kan verken forklares alene ut ifra bare arv, alene ut ifra bare miljø, eller alene ut ifra bare menneskets frie vilje, men heller ut ifra en kombinasjon av alle tre elementene. For å forstå dette må en se disse elementene i sammenheng, og anerkjenne at menneskets identitet «(...) skapes i gråsonene, ikke som en pendelbevegelse mellom svart og hvitt, men mer som en tilstand der man veksler mellom å se seg selv som både- og, enten- eller» (Eriksen, 2004, s. 7).

*Våre indre potensialer kan bare virkeligjøres gjennom tillitsfylte relasjoner til andre, og hva mer er, selvfølelsen (som er noe annet enn selvfølelsen) skapes ved at jeg klarer å se den andres blick som subjektivitet- den andre er et menneske på samme måte som jeg er det* (Eriksen, 2004, s. 52).

Eriksen uttaler at det som skaper personlig identitet enkelt sagt er ulike sosiale erfaringer og kontekster (Eriksen, 2004, s. 115). På samme måte som en løk har flere lag har også mennesker flere lag; ens personlig identitet tar flere ulike former ut ifra hvor man er, hvilken side av seg selv en vil vise, og hva de ulike situasjonene krever av en (Eriksen, 2004, s. 115). Eriksen påpeker at de fleste identitetene en har tar en for gitt (Eriksen, 2004, s. 115). Med utgangspunkt i denne forståelsen av personlig identitet kan en forstå at de fleste ungdomsskoleelever har en identitet hjemme, en på skolen, og enda en på fritiden. Kanskje har de også en identitet i en vennegjeng, og en annen når de møter venner virtuelt på forskjellige digitale spillforum. Hvis det er riktig som Eriksen sier, at de fleste mennesker har sider ved seg selv de tar helt for gitt, er det interessant å intervjuere elever med utgangspunkt i denne forståelsen. I håp om å få en dypere forståelse av hvem de er i de ulike sfærene de er en del av i løpet av en dag, og hvordan de ser på seg selv, er det relevant å stille spørsmål som forhåpentligvis kan få elevene til å reflektere rundt hvordan personligheten deres forandrer seg i løpet av en dag.

*Identitetsskaping innebærer for mange nye former for hukommelses- og minnesarbeid*  
(Gullestad, 2002, s. 72)

For 20 år siden gav sosialantropolog Marianne Gullestad ut boken *Det norske sett med nye øyne*. I boken presenterer hun ulike perspektiver på identitet, fellesskap og norske verdier i endring. Ifølge Gullestad trengte datidens Norge både en debatt rundt, og en revurdering av de ulike begrepene som var knyttet til ulike nasjonaliteter og samfunnets multikulturelle utvikling (Gullestad, 2002, s. 11). Forskjellige måter å forstå norskhet på, samt hvordan folk forholdt seg til innvandring og fremmede kulturer, blir i denne boken dermed nøye diskutert. Ettersom denne oppgaven dreier seg om hvordan elever med flerkulturell bakgrunn forstår identitet, er det relevant å redegjøre noen av Gullestad sine teorier om identitet, likhet og fellesskap. I likhet med Eriksen forstår Gullestad identitet som en prosess som påvirkes av konteksten den er en del av.

*Identiteter er sjelden rigide og entydige, men under stadig forhandling, omforming og endring* (Gullestad, 2002, s. 78).

Denne oppgaven retter oppmerksomheten mot hvordan minoritetsungdom forstår seg selv i ulike sfærer; hjemme, på skolen og i fremtiden. Dette er sfærer som ikke nødvendigvis har de samme elementene i seg; på skolen har man kanskje mange rundt seg til enhver tid, det er mye støy og sosiale forhold kan skape både stress og press. På hjemmefronten har ungdommene kanskje tid til refleksjon, samhandling med familie eller egentid til å pleie interesser og

skolearbeid i lys av en indre jakt på prestasjon. Som Gullestad påpeker er også identiteter preget av stadig endring og omforming, og de er ikke alltid like lette å forstå seg på (Gullestad, 2002, s. 78). Informantene i denne studien er en heterogen gruppe på lik linje som majoritetsbefolkningen i Norge er en heterogen gruppe. Likevel er det noe som kjennetegner dem; enten de selv eller begge foreldrene er født utenfor Norge. I lys av at stadig flere emigrerer og bosetter seg permanent i Norge, er det nødvendig å reflektere rundt hvordan vi alle innbyggerne i Norge ser på seg selv som en del av et likeverdig fellesskap (Gullestad, 2002, s. 78). Dette «vi»-et innebærer alle som bor i Norge, uavhengig hvor lenge en har bodd i landet. For at identiteten som norsk skal være en fortelling om det å være å være forskjellig, er det nødvendig å respektere og anerkjenne at vi alle er forskjellig (Gullestad, 2002, s. 64). Med andre ord; identitet må presenteres og forhandles i forskjellige situasjoner, det er ikke en fastlåst tilstand. Ser en dette i sammenheng med ungdomstid er det relevant å anerkjenne dette synet på identitet; som oppgaven vil drøfte seinere i kapittelet er ungdomstiden preget av både små og store valg hva angår egen personlighet, møte med jevnaldrende, fremtidsplaner og utfordringer her og nå. Disse situasjonene krever mye av ungdommer som hele tiden aktivt må reflektere over hvem de vil være i de ulike kontekstene, så Gullestad sitt perspektiv på identitet kan dermed være fint å ta med seg i forståelsen av ungdommers liv.

*Identitet er noe man aktivt prøver å skape* (Frønes, 1994, s. 54).

Evnen til å se seg selv «med andres øyne», aktivt reflektere over hvem en er og hva en ønsker å være, og stadig reflektere rundt sosial interaksjon, er ifølge sosiolog Ivar Frønes de grunnleggende elementene i det som utgjør menneskets identitet (Frønes, 1994, s. 54). Frønes forstår i likhet med Eriksen og Gullestad identitet som noe foranderlig og vagt- en tilstand som ikke er fastlåst, men hele tiden må diskuteres og vurderes i takt med samfunnets endringer (Frønes, 1994, s. 53). Tatt i betraktning informantens alder i denne oppgaven, kan Frønes sitt perspektiv på identitet bidra til en forståelse av informantene som en del av et større fellesskap; ungdomsfellesskapet. Med samfunnets endringer følger det med flere forskjellige verdier og normer hvert enkelt individ må ta stilling til selv, og denne kompleksiteten danner grobunn for at mennesket kan ha flere identiteter alt ut ifra hvilken kontekst den befinner seg i. Likevel har en ifølge Frønes en «kjerneidentitet» som er utgangspunktet for hvordan oppfører seg og ser på verden; denne identiteten handler ikke bare om personlige egenskaper, men like fullt også om hvordan bilde på seg selv dannes i lys av alle de forskjellige sosiale identitetene. Dette bilde må ifølge Frønes reflekteres rundt, og ses i sammenheng med de sosiale og kulturelle

sammenhengene det er en del av. På denne måten forstår Frønes identitet både som en sosial handling, og som konsekvenser av en psykologisk utvikling (Frønes, 1994, s. 54).

For å oppsummere de presenterte forståelsene av identitet kan en forstå både Eriksen, Gullestad og Frønes sine perspektiver på identitet som nokså like; alle forstår identitet som en prosess, ikke som en fastlåst tilstand. Likevel minner Frønes oss på at til tross for at personlige identitetsprosesser påvirkes av både samfunnet rundt og kulturen rundt, og som Gullestad argumenterer hele tiden må diskuteres og revurderes i lys av forskjellige situasjoner, har alle en «kjerneidentitet» som vi liker å forholde oss til når vi reflekterer rundt hvem vi er og hvilke verdier vi har. I møtet med informanter som er midt i et stort utviklingstrinn i livet, kan det være nyttig å huske dette både før, under og etter innsamlingen av datamateriale. Det er tross alt informantenes egne livserfaringer som er selve utgangspunktet for oppgaven.

### 3.2 Selvstendigjøring

Som det har blitt redegjort for omhandler identitetsprosesser hvordan en ser på seg selv, og ser seg selv i lys av omgivelsene og menneskene som omgir en. Hvordan ungdom opplever selvstendigjøringsprosesser er dermed interessant å drøfte da identitetsprosesser og selvstendigjøringsprosesser kan ses som to sider av samme sak. I kapittelet *Den lille og den store selvstendigheten- ungdoms fortellinger om å lære selvstendighet* i boken *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid* skildrer Ingrid Smette, Kari Stefansen og Åse Strandbu hvordan et utvalg tiendeklasseelever uttrykker egne opplevelser av selvstendighet og selvstendigjøring. På bakgrunn av denne empirien har forskerne utviklet teorier om det de kaller unges selvstendigjøringsprosjekt (Smette, Stefansen & Strandbu, 2017, s. 137). I håp om å skape et større begrepsapparat som kan være veiledende i forståelsen av ungdomsliv i dag, viser til de selvstendigjøringsprosjektets ulike dimensjoner; den lille selvstendigheten og den store selvstendigheten (Smette et al., 2017, s. 137). Hvordan viktige personer i ungdommens liv støtter dette selvstendigjøringsprosjektet, og hvilken sider ved selvstendigjøring som kommer til uttrykk når ungdommene snakker om hva de har lært i løpet av ungdomsskolen, er spørsmål forskerne prøver å danne seg et bilde av.

*I en viss forstand kan vi si at den lille selvstendigheten handler om å oppleve at man har ansvar for seg selv* (Smette et al., 2017, s. 147).

Gjennom analyse av ungdommene sine fortellinger om forståelsen og opplevelsen av eget liv, foreslår forskerne at den lille selvstendigheten i ungdommers selvstendigjøringsprosjekt handler om planlegging, organisering og struktur (Smette et al., 2017, s. 147). Å gå fra å ha lite

til ingen erfaring med planlegging av timeplaner, arbeidsplaner og lekseplaner, til å gradvis håndtere disse aspektene ved livet mer og mer, er derfor en del av den lille selvstendigheten. Hvordan ungdommer kommer dit at de opplever det nødvendig og fint med opplevelsen av dette, er avhengig av både foresattes ressurser og rammer, og ungdommens egne ressurser. I møte med skolens krav og utfordringer, må foresatte legge til rette for at ungdommene deres skal forstå nødvendigheten av å mestre denne lille selvstendigheten. At ungdommene selv både prøver og feiler i takt med at det kreves mer av dem på skolen og andre arenaer, er imidlertid en forutsetning for at den lille selvstendigheten skal vokse seg sterkere (Smette et al., 2017, s. 143). Hvordan ungdommen skal sjonglere mellom å gjøre leksene i tide (uten å alltid være ute i siste liten), være sosial med venner, og samtidig ha nok overskudd til å ta være på seg selv, kan dermed ses på som kjernen i den lille selvstendigheten.

*Den store selvstendigheten handler om identitet- om livsprosjekt, om hvem jeg er, og hva jeg kan bli (Smette et al., 2017, s. 147).*

Mens den lille selvstendigheten omfatter ungdommers evne til planlegging og struktur, omfatter den store selvstendigheten noe som er vanskeligere å sette fingeren på; identitetsprosesser og fremtidsutsikter (Smette et al., 2017, s. 147). Smette et al argumenterer at denne delen av selvstendigjøringsprosjektet til ungdommene omhandler hvordan de forstår seg selv, ser på fremtiden og opplever mestring i møte med seg selv og andre (Smette et al., 2017, s. 145). Ikke bare er ungdomstiden en tid preget av mange valg og kretsende tanker rundt hva som er lurt å gjøre og ikke, den er også en tid preget av endring. Flere bytter både skole og vennegjeng i ungdomstiden, og dette krever ikke bare mot, men også engasjement fra ungdommens side. Hvordan skal en håndtere disse krevende prosessene når mye er i forandring og vennskap ikke alltid er noe som vedvarer, men kommer og går i takt med at tidene forandrer seg? Smette et al belyser at ungdomstidens krevende utfordringer og prosesser innebærer muligheten til å bli trygg på hvem en selv er- trygg på identiteten sin (Smette et al., 2017, s. 145). Dette kan være vanskelig selv for voksne mennesker med mye erfaring rundt forandring og sosialisering, så det er ikke rart at mange ungdommer strever med den store selvstendigheten. Empirien i undersøkelsen til Smette et al viser nettopp dette; flere ungdommer har full kontroll på planlegging av ukens og månedens gjøremål og lekser- den lille selvstendigheten, men er usikker på hva de skal studere, og ikke minst hva de vil jobbe med i fremtiden- altså den store selvstendigheten (Smette et al., 2017, s. 145).

Til tross for at selvstendighet og selvstendigjøring springer ut fra tanken om at ungdommer skal løsrives fra foresattes «trygge hånd», er det ikke nødvendigvis smart å overlate

selvstendigjøringsprosjektet ene og alene til ungdommen selv. Veiledning, trygge rammer, oppmuntring og tips er elementer foresatte gjerne kan bidra med for å gjøre både den lille og den store selvstendigheten litt enklere å utvikle (Smette et al., 2017, s. 146). Smette et al argumenter dermed for at den løsrivelsen en så tidligere ungdomsgenerasjoner hadde fra hjemmet sitt, ikke er like fremtredende for dagens ungdomsgenerasjon (Smette et al., 2017, s. 149). Forskerne belyser at dette kan henge sammen med hvordan deres forskning omfattet skolen- og dermed ikke kan overføres til hele ungdomstidens kontekst- eller rett og slett fordi ungdommens selvstendigjøringsprosjekt faktisk krever trygge voksne som kan veilede og inspirere (Smette et al., 2017, s. 149).

### 3.3 Ungdomstid i dag

*Å være tenåring i dag er noe annet enn å være tenåring for tretti år siden (Bakken, Hegna & Sletten, 2021, s. 30).*

I kapittelet *Offline, online. Digitale ungdomsliv gjennom tre tiår*, i boken *Ungdommen*, beskriver forskerne Anders Bakken, Kristinn Hegna og Mira Aaboen Sletten, hvordan norske ungdommer i dag forstår og uttrykker seg selv ved hjelp av digitale medier på en helt annen måte enn både for 10, 20 og ikke minst 30 år siden. I lys av oppgavens problemstilling som søker å belyse identitetsprosesser blant ungdom, er det særlig relevant å gjøre rede for hvordan digitale medier påvirker ungdommens liv, da mye forskning peker på at dette blir en større og større del av deres liv. Ved å ta utgangspunkt i NOVA- undersøkelser fra 1990- tallet frem til i dag, tegnes et bilde av en ungdomsgenerasjon om er en del av en virtuell verden «24/7». Bakken, Hegna og Sletten argumenterer at denne endringen påvirker hvordan ungdommene bruker fritiden sin på en annen måte enn tidligere; de møtes fysisk med jevnaldrende i mye mindre grad enn før, og er i større grad mer hjemme (Bakken et al., 2021, s. 39). Til tross for dette er det ingenting som tyder på at de har færre venner enn før, og rundt halvparten av alle ungdommer opplyser på slutten av 2010- tallet at de har minst en nær venn på nettet (Bakken et al., 2021, s. 41).

*Åpenhet og nærhet mellom generasjonene kan redusere de unges behov for å skjule for foreldrene hvor de er, og hva de gjør (Bakken et al., 2021).*

Bakken, Hegna og Sletten forslår at denne endringen i fysisk nærhet og mer kontakt på nettet, ikke alene skyldes den teknologiske utviklingen (Bakken et al., 2021, s. 51). De foreslår at den tiden ungdommer bruker på digitale media, må ses i lys av større endringer; blant annet at ungdom flest nå har blitt tettere knyttet til foreldrene sine enn ungdomsgenerasjonene før dem

og derfor drar de også foreldrene med seg inn i «den digitale verden» (Bakken et al., 2021, s. 51). Som følge av at foreldrerollen på 1990- tallet og utover i større grad enn før har fordret emosjonelle bånd, åpne relasjonsbygging og fortrolighet med barna, kan effekten ha blitt at ungdommer nå til dags i stor grad stoler på foreldrene sine. Den digitale verden kan dermed forstås som en arena der foreldre og ungdommer gis muligheten til å være kreative, sosiale og nysgjerrige sammen (Bakken et al., 2021, s. 53). I lys av denne forskningen er det relevant å redegjøre for teorien til Sandra Livingstone som omhandler hvordan internett er noe en både må se som en ressurs og som en begrensing i unges identitetsarbeid.

*As young people make the transition from their family of origin toward a wider peer culture, they find that the media offer a key resource for constructing their identity and for mediating social relationships* (Livingstone, 2011, s. 348).

Sandra Livingstone, professor som blant annet har forsket på barns internettbruk og medias påvirkning, argumenterer i boken «The Handbook of Internet Studies» for hvordan kompleksiteten i dagens moderne samfunn krever at foreldre og barna deres reflekterer rundt både mulighetene og risikoene som finnes i møte med internett (Livingstone, 2011, s. 348). Ikke ofte har den yngre generasjonen hatt så sterk ekspertise på et område, og blitt anerkjent for det, som i møtet med digitale medier i de industrialiserte landene. Livingstone refererer til Presky (2001) som omtaler «digital natives», og deres foreldre som «digital immigrants» (Livingstone, 2011, s. 348).

Til tross for at flere forskere argumenterer at ungdommer og unge voksne er mer kompetente og kreative brukere av internett og digitale medier, argumenterer Livingstone imidlertid at også denne generasjonen ikke alltid mestrer det like godt som mange tror (Livingstone, 2011, s. 348). Livingstone foreslår derfor at en i møte med forskning på digitale medier, internett og unge mennesker, må reflektere rundt tre elementer; selvutvikling, tradisjonelle og alternative læringsmetoder, og mulighetene internett tilbyr for sosial tiltakelse (Livingstone, 2011, s. 352). Førstnevnte handler om hvordan internett for mange unge blir en arena for identitetsprosesser, der de kan videreutvikle sider av seg selv, og finne nye. Gjennom internett kan ungdommer uttrykke seg selv på utallige måter, og de kan finne sider av seg selv de gjerne ikke hadde funnet «offline», både fordi de kan utvikle seg selv uten påvirkning fra andre, og nettopp fordi de kan utvikle seg selv med påvirkning fra andre. Digitale medier åpner nemlig for sosiale interaksjon som kan lede til unike identitetsprosesser (Livingstone, 2011, s. 352). Drotner (2000) påpeker hvordan unge mennesker bruker digitale medier på en allsidig måte; de er innovative ved at de lager og utvikler nye ideer, de interagerer med hverandre utenom den virkelige verden (ofte i tillegg til), og de blir integrert i en verden der de kommuniserer på flere plan om gangen



(Livingstone, 2011, s. 352). Det andre elementet Livingstone trekker frem som essensielt i forskning på internett og unge, er læringsaspektet ved bruken av internett. Livingstone argumenterer at dette for mange synes å være hovedmålet med bruken av internett (Livingstone, 2011, s. 354). At barn både på skolen og hjemme får muligheten til å lære, og utvikle det potensiale de har i seg, er viktigere enn å score høyt på prøver. Dette perspektivet vektlegger altså motivasjon og inspirasjon av unge, til fordel for testing og pugging som skal føre til høyest mulig poengscore (Livingstone, 2011, s. 356).

*The very architecture of the Internet, with its flexible, hypertextual, networked structures, its dialogic mode of address, and its alternative, even anarchic feel, particularly appeals to young people, contrasting with the traditional, linear, hierarchical, logical, rule-governed conventions often used in official communications with youth* (Livingstone, 2011, s. 357).

Internett forener ungdommer på tvers av landegrenser, og mange mener det også minsker gapet mellom generasjonene fordi det er tilgjengelig uavhengig alder. Livingstone påpeker at ungdommer lettere er politisk aktive på nettet, og at gjennom bruken av digitale medier må heller politikere og det offentlige finne ut hvordan de kan utnytte dette og engasjere enda flere unge gjennom riktig tilrettelegging på sosiale medier og offentlige nettsider (Livingstone, 2011, s. 357). Ikke bare er det lettere å engasjere unge mennesker med enkeltsaker på nettet, det er også enkelt for enkeltmennesker å engasjere seg når det passer dem. Ifølge Livingstone er dermed aspektet som omhandler unges muligheter for deltakelse, et aspekt som både politikere, skoleeiere, lærere og foreldre må reflektere ekstra nøye rundt. Hvordan en skal legge til rette for riktig bruk og økt forståelse for de aktuelle digitale mediene ungdommer bruker må være i spissen for forskningen på unges bruk av digitale medier (Livingstone, 2011, s. 363).

Ser en Livingstone sine teorier i sammenheng med hvordan unge i dag må håndtere det Smette et al forstår som den lille og den store selvstendigheten der den første er hverdagens valg og planlegging av nåtidens gjøremål og den andre er identitetsprosesser som omhandler både fortid, nåtid og fremtid, forstår en at internett kan brukes som et redskap for både foreldre og barna deres. I håp om å gi ungdom flere påvirkningskanaler og et bredere nettverk av både informasjon og venner, må unge gis riktig og nok veiledning i bruken av internett (Livingstone, 2011, s. 363).

*Playing together online has proven to be one of the most powerful developments not only in game culture, but in the ways mainstream society is reinserting play through games into everyday life and increasingly legitimizing the notion that we may spend leisure time in these spaces* (Taylor, 2011, s. 375).

Internett- og spillforsker T. L. Taylor argumenterer at framveksten av internett og digitale spill har skjedd parallelt (Taylor, 2011, s. 369). «Online»- spilling- spilling som foregår her og nå via internettilkobling- har for eksempel påvirket hvordan internett i seg selv har utviklet seg, og internett har selvsagt påvirket hvordan online spill har utviklet seg. Mens de eldste online spillene, som *Spacewar!* tilbake i 1969, bare var tilgjengelig for mennesker som jobbet i internettbransjen og forskere som var tilknyttet spesielle forskningsinstitusjoner og universiteter, ble det på 1970- tallet utviklet dataspill som også var tilgjengelig for folk flest (Taylor, 2011, s. 370). Samarbeid og lagånd var sentrale elementer i disse spillene, og spiller fortsatt i dag en stor rolle i utviklingen av, og grunnen til at folk spiller disse spillene (Taylor, 2011, s. 370). Spillene legger til rette for at flere spillere i forskjellige deler av verden spiller samtidig, og dermed deler de virtuelle verdener. Taylor argumenterer dermed at spill- identiteter og utvikling av ulike karakterer er et interessant område det er verdt å forske på i sammenheng med både internettforskning og spill- kulturforskning generelt (Taylor, 2011, s. 373). Skillet mellom den digitale og den virkelige identiteten en har kan nemlig variere veldig, og unge mennesker kan finne stor glede i å virtuelt utforske sider av seg selv de ikke vill gjort i det virkelige livet. Taylor påpeker at når en forsker på dataspill og mennesker må en derfor være oppmerksom på disse elementene ved spillene (Taylor, 2011, s. 374).

Identitetsprosesser og karakterutvikling vil være forskjellige fra spill til spill, men felles for dem er at menneskene som spiller dem kan velge hvordan de vil oppfattes på nettet, og det trenger overhodet ikke å samsvare med egen identitet i virkeligheten. Online spilling handler ifølge Taylor også om en nytt type sosialt samhold; mennesker får muligheten til å videreutvikle relasjoner med venner og familiemedlemmer, og også stifte nye, nære bekjenskaper med folk de ikke ellers ville møte. Både aspektet med identitetsdannelse og aspektet med det sosiale samholdet spillene lager, er derfor elementer som kan og bør ses i sammenheng med hvordan ungdommer opplever identitetsprosesser på og utenfor online- spilling. Etersom online- spilling er noe norske ungdommer bruker mer og mer tid på, er det relevant for denne studien å ta i betraktning i slikt perspektiv på spill- identiteter.

### 3.4 Verdier i endring

Filosof og forsker Henrik Syse belyser i boken «Norge etter 22. juli: Forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn» hvordan verdier er noe vi aktivt må slutt oss opp rundt hvis de skal ha verdi for oss (Syse, 2021, s. 18). I årene etter tragedien på Utøya 22. juli 2011, ble det i det offentlige ordskiftet diskutert hvilke verdier som var «norske», og hvilke verdier som skulle prege samfunnet videre etter tragedien (Syse, 2021, s. 17). Etersom denne

oppgaven søker å belyse hvordan ungdom opplever egen hverdag og fremtid, er verdiene deres interessante å reflektere rundt for å få en forståelse av dem. Syse foreslår i den sammenheng er forståelse av begrepet verdi som kan være fruktbar å anvende i sammenheng med ungdom og deres verdioppfattelser:

*En verdi er en kvalitet, holdning, egenskap eller væremåte som anses av den som uttrykker tilknytning til eller forpliktelse overfor den, å være positiv og viktig. En verdi i denne forstand er med på å styre og prioritere mellom handlinger (Syse, 2021, s. 20).*

Syse forstår altså verdi som noe som er utslagsgivende for hvordan mennesker handler i gitte situasjoner. Verdier er subjektive i den forstand at de oppleves som viktig for den enkelte, men er også objektive i den forstand at de kan virke som felles verdier i enten en gruppe av samfunnet, eller som Syse drøfter i denne boken, for en hel nasjon. Ifølge Syse er verdier noe som ikke er fastlåst og absolutt, men noe som kan velges i forskjellige situasjoner, i større eller mindre grad (Syse, 1994, s. 18). Det er opp til hvert enkelt individ hvilke verdier en anser som reelle i gitte situasjoner, og disse verdiene vil prege individet både bevisst og ubevisst. Syse foreslår imidlertid en det han kaller for en «kommunitær posisjon» når er reflekterer rundt begrepet verdier; verdiene må ses i lys av den konteksten de er en del av, og det samfunnet som omringer dem (Syse, 2021, s. 18). Verdiene får dermed sin kraft både i form av hvem som velger å uttrykke tilknytning til eller forpliktelse overfor dem, og det fellesskapet som omringer dem. At verdier er noe som er situert i tid og rom, og avhenger av både kontekst og individ, gjør dem til et spennende utgangspunkt for refleksjon i sammenheng med ungdomstid og identitetsprosesser.

*Refleksiv distanse er en forutsetning for at de nasjonale tradisjonene skal være «levende tradisjoner» og ikke museumstradisjoner av norskhet (Gullestad, 2002, s. 66).*

Marianne Gullestad argumenterer at «trygghet» er et viktig fundament i Norges befolkning (Gullestad, 2002, s. 66). Da flere av forskningsdeltakerne nevnte denne verdien som særlig viktig, er det relevant å gjøre rede for hvordan denne verdien har blitt tolket i lys av norsk kontekst. Gullestad forstår denne verdien som en verdi som omhandler det å ha kontroll i livet, og å ha stabile rammer rundt det en foretar seg (Gullestad, 2002, s. 66). Denne forståelsen forutsetter at en holder fast ved det som er uforanderlig, og dermed implisitt er var for samfunnsendringer. Gullestad argumenterer at denne forståelsen av begrepet «trygghet» ikke er særlig gunstig i verken vårt eller andre land (Gullestad, 2002, s. 66). Ettersom «trygghet», forstått som noe stabilt og uforanderlig, ikke finnes i vårt moderne land, kan det være lurt å tilføye «refleksjon», «diskusjon» og «kritikk» til forståelsen vår av verdien trygghet (Gullestad,

2002, s. 66). Fordi denne oppgaven tar utgangspunkt i intervjuer med minoritetsungdom som enten har bodd relativt kort i Norge eller har foreldre som har innvandret til Norge, er det naturlig å se deres opplevelser i sammenheng med verdien «trygghet». Som oppgavens empiri vil redegjøre for i kapittel 5, refererer flere av informantene til denne verdien. Derfor er det fint å ha Gullestad sine argumenter om en ny type trygghet i bakhodet når oppgaven seinere skal presentere og drøfte disse funnene.

Hvordan står det egentlig til med verdisettingene blant norsk ungdom i dagens samfunn? Ser vi at oppfordringene fra Gullestad om å tilføye kritisk distanse og refleksiv nærhet til de tradisjoner og kulturer en er en del av faktisk er noe ungdommen i dag verdsetter? Ifølge førsteamanuensis i pedagogikk, Jan Frode Haugseth, viser ny forskning at store deler av 19- og 20-åringenes idealer ligner på det Gullestad beskriver som det som burde være idealer for norske verdisettinger. «Omsorgsidealet» er nemlig noe som verdsettes av stadig flere ungdommer (Haugseth, 2020, s. 76). Gjennom fokusgruppeintervjuer med 18 ungdommer fra byene Trondheim, Oslo, Bergen og Tromsø, har Haugseth gjort interessante funn knyttet til hva som er dagens ungdom sine idealer. Ungdommene forteller blant annet at de i skolesammenheng motiveres av lærere som bryr seg og har troen på dem (Haugseth, 2020, s. 76). Venner som «gjør alt for dem», og er der når de trenger det mest, blir av ungdommene også skildret som viktige i livet deres. Haugseth tolker dette som at omsorg for andre mennesker er særlig viktig for flere av ungdommene, da det er hendelser der folk viser omsorg for hverandre som av ungdommene blir trukket fram som inspirerende (Haugseth, 2020, s. 77). Haugseth påpeker at til tross for at empirien i forskningen hans viser at omsorgsidealet gjelder for alle på tvers av hvor de bor, hvilket livssyn de har, eller foreldrenes yrkesbakgrunn, er det likevel en større andel jenter som uttrykker at omsorgsidealet er særlig viktig (Haugseth, 2020, s. 78).

*Mens omsorg ofte blir omtalt som noe de unge har erfart, er prestasjoner gjerne knyttet til egenskaper informanten har observert eller erkjent (Haugseth, 2020, s. 79).*

Ved siden av omsorgsverdiene som ungdom uttrykker som viktige for dem, er de personlige egenskapene ambisjon, viljestyrke og mestring skissert som viktige for ungdommene i Haugseth sin undersøkelse (Haugseth, 2020, s. 79). Haugseth argumenterer dermed for at det blant noen ungdommer i dag hersker en prestasjonsorientering som fremmer prestasjon i form av å det å lykkes med «noe». Det å ikke gi opp, overvinne motgang, mestre ulike utfordringer, og håndtere ulike kriser, nevnes som viktige sider ved dette «noe», som Haugseth benevner som et «prestasjonsideal». Haugseth argumenterer at dette idealet benyttes for å «legitimere det å jobbe hardt, og fokusere på f. eks skole, studier, karriere eller noe man brenner for» (Haugseth,

2020, s. 81). I det daglige blir derimot omsorgsidealet brukt for å muliggjøre det å slappe av og ikke leve opp til presset om å for eksempel hele tiden se bra ut og prestere bra på alle arenaer (Haugseth, 2020, s. 81). Verdien omsorg kan dermed ses på som en verdi ungdommer viser til i legitimeringen av fellesskapet med venner, familie og bekjente. Det kan hørtes ut som prestasjonsidealet og omsorgsidealet ikke er forenelig med hverandre, men Haugseth påpeker at den ene ikke utelukker den andre. Faktisk er kunsten å balansere akkurat disse verdiene de to idealene legitimerer, noe de fleste ungdommene i Haugseth sin forskning peker på som selve idealet når det kommer til det å mestre livet (Haugseth, 2020, s. 82). Dette vil i beste fall kunne resultere i gode resultater for ungdommene på lang sikt, og skape trygge relasjoner med andre. Til tross for at Haugseth sin forskning bare tar utgangspunkt i empiri fra et lite utvalg med ungdommer, antar at han at funnene reflekterer «verdier mange norske ungdommer i dag forstår som legitime, og som mange også vil strekke seg etter å oppnå» (Haugseth, 2020, s. 82). Haugseth påpeker at om en ikke klarer å mestre balansen mellom prestasjon og omsorg, kan det i verste fall resultere i et kognitivt dobbeltpress som ødelegger mer enn det skaper (Haugseth, 2020, s. 83). Nettopp derfor er det særlig viktig å sette søkelys på hvordan norske ungdommer selv opplever ungdomstiden med alt den innebærer av krav, idealer, verdier og identitetsdannelser.

*De jevnaldredes i posisjon i sosialiseringprosessen er primært ikke knyttet til at barn tilbringer så mye tid med andre på samme alder, men til strukturelle egenskaper ved barn-barn- relasjonene (Frønes, 1994, s. 166).*

I håp om å skape en dypere forståelse av hvordan informantene i denne oppgaven ser på seg selv både som uavhengige individer, og som en del av et større fellesskap, er det relevant å presentere sosiolog Ivar Frønes sine teorier om jevnaldredes betydning. Frønes hevder nemlig at barn og ungdom gjennom sin likhet i felles alder lærer av og med hverandre på en annen måte enn gjennom av og med deres foreldre (Frønes, 1994, s. 167). At de er komplekse i språk og tanke, vil oppnå relasjoner med andre veldig ofte, og har likeverd i sin posisjon og situasjon, er kjennetegn på disse relasjonene barn- barn- relasjonene. Det er imidlertid noen viktige forskjeller i relasjonen barn- barn, og ungdom- ungdom. Mens barn for eksempel spør veldig direkte spørsmål og ikke er redd for å «pynte på sannheten», snakker ungdommer ofte i såkalte «koder»; de bruker ironi, sarkasme og humor for å skjule eller få frem poeng i samtale og sosial interaksjon (Frønes, 1994, s. 169). Nettopp dette er karakteristisk ved ungdomstid; humor og latter symboliserer en form for trygghet, lojalitet og varme blant jevnaldrende ungdommer. Latter fra en i vennegjengen kan bety forståelse og støtte, og skape samhold innad blant de jevnaldrende. På samme måte kan denne latteren og særegne humoren skape kulde utad nettopp

fordi den ikke er forståelig for alle aldre, og heller ikke tar sikte på å være det (Frønes, 1994, s. 169). Som Frønes uttrykker det så kan en ikke «lære å være voksen av voksne» (Frønes, 1994, s. 169), derfor er ungdomstiden en periode i livet der en for å utvikle seg kognitivt og sosialt er særlig avhengig av tillit og forståelse blant jevnaldrende (Frønes, 1994, s. 166).

*De fysiologiske prosesser er viktige i pubertetsutviklingen, men også fortolkningene av disse endringene er en kulturell konstruksjon (Frønes, 1994, s. 212).*

Frønes argumenter at i motsetning til hvordan puberteten i før- moderne tid ble beskrevet som en tid full av forventning, lengsel og savn, blir den i moderne tid forstått som en periode mer preget av lek og utprøving (Frønes, 1994, s. 213). Frønes legger vekt på at det i denne perioden er uklare grenser mellom det barnlige og de voksne sidene av livet, som er sentrert rundt at ulike roller prøves ut uten langvarige konsekvenser (Frønes, 1994, s. 213). Her skjer det hele tiden en etablering og redefinerings av hvordan de jevnaldrende kommuniserer og opptrer seg imellom, og ulike ungdommen prøver gjerne ut ulike roller i lys av hvem de ser opp til og ønsker å være lik (Frønes, 1994, s. 169). Frønes kaller dermed denne ungdomstiden for «den sosiale pubertet»; her er ungdommene mer voksen enn ungdommer i denne perioden i generasjoner før, men aspekter fra barndommen preger likevel væremåten og den sosiale interaksjonen deres. Som Frønes påpeker henter den moderne sosiale pubertet «fra ungdomsverdenes symboler og barndommens lek, en sosial eksperimentering i lekende form» (Frønes, 1994, s. 215). Videre belyser Frønes at denne fasen handler like mye om stimulering som det å leve det virkelige liv; rollene ungdommene prøver ut, og det barnlige ved at ungdommene ikke trenger å tenke så mye over konsekvenser, skaper et rom for utprøving av forskjellige verdier, holdninger og handlingsmønstre som ligner de voksnes verden, men ikke helt er lik likevel (Frønes, 1994, s. 217). Tøysing, fnising, baksnakking, forelskelse, brudd og kjærlighetssorg er alle eksempler på elementer som kan oppleves som livsviktig for ungdommene der og da, men som likevel ikke er så alvorlig som det føltes ut for dem der og da. Å ha andre jevnaldrende å se opp til, samt litt eldre jevnaldrende, er særlig viktig under disse forholdene. De sosiale kodene som skal knekkes når forelskelse oppstår eller fnising skjer, er koder som kan læres ved å interagere med og imitere jevnaldrende. Latter og humor som tidligere ble nevnt som viktige aspekter i ungdomstiden kan være gode hjelpemidler med å forstå disse kodene, og den tryggheten litt humor kan bringe kan hjelpe individer til å prøve ut nye versjoner av seg selv. Det kan også gjøre vanskelige og sårbare temaer som forelskelse og brudd mindre alvorlige, og på den måten skape en avstand til problemene. Som oppgaven kapittel 5 vil redegjøre for, viser empirien at flere av informantene i undersøkelsen nevner

humor og tulling som sentrale deler av livet deres. I lys av det kan Frønes sine refleksjoner rundt bruken av humor og ironi være sentrale i drøftingen av disse funnene.

### 3.5 Foreldre; grenser og trygge rammer

*I et samfunn hvor barn må kunne mer enn før, hvor de gamle industriporter er stengt og man ikke kan følge far inn i gruvegangen eller mor inn på kjøkkenet, blir aktive og kontrollerende foreldre svært viktige for barna (Frønes, 1994, s. 13).*

Sosiolog Ivar Frønes skriver i boken «De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning» at foreldrerollen i dagens moderne samfunn er stadig mer avgjørende for utviklingen av barn og ungdom som skal bli voksne i Norge. Siden denne oppgaven søker å belyse hvordan norsk ungdom har det hjemme og på skolen, er det relevant å gjøre rede for noen perspektiver på forholdet mellom foreldre og deres barn. Frønes argumenterer at ettersom samfunnet i dag preges av institusjonalisering og økende krav til barn og unge, kreves en type foreldrepedagogikk som fordrer åpenhet og tillit (Frønes, 1994, s. 45). I likhet med forskerne Ingrid Smette, Kari Stefansen og Åse Strandbu, hevder også Frønes at det moderne samfunnet pålegger ungdommer økte krav når det kommer til selvstendighet både i skolesammenheng og på fritiden. Dette fordrer at foreldre legger til rette for struktur og rammer i hverdagen, samtidig som de evner å vise at varme og empati er viktige egenskaper for nåtidig og fremtidig sosial interaksjon (Frønes, 1994, s. 44). Dette står i stil med Smette et al (2017) sin teori om «den lille selvstendigheten»; ungdommer må slev lære hvordan de skal balansere plikter og lyster, men foreldre skal være til stede for å veilede og danne trygge rammer (Smette et al, 2017, s. 147). Frønes påpeker også at den lange barne- og ungdomstiden med blant annet stor økonomisk avhengighet av foreldre, bidrar til å gi foreldre en viktig rolle selv ungdommers liv.

*For di foreldre i dag også i stor grad «tar» ansvar for koordineringsoppgavene, de følger, bringer, forbereder og skaper sammenheng, kan formelle institusjoner, som skolens ansvar- som å sørge for at barna blir motivert for læring, eller arbeider mer selvstendig med skolearbeidet (Stefansen, Strandbu & Smette, 2017, s. 115).*

Som Frønes argumenterer, handler identitetsprosesser om prosesser som skapes i lys av en større helhet eller et større fellesskap (Frønes, 1994, s. 54). En kan dermed påstå at foreldrene til ungdommene blir viktige elementer i forskningen på ungdommenes liv da de ofte tilbringer mye tid med barna sine, og dermed både ubevisst og bevisst vil påvirke dem. Forskerne Kari Stefansen, Åse Strandbu og Ingrid Smette belyser i bokkapittelet «Foreldre som «bakkemannskap» for ungdomsskoleelever: klasserelaterte forskjeller» i boken «Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid» hvordan foreldreskap i dagens samfunn forbindes med det å følge opp ungdommene sine med både skolearbeid og

fritidsaktiviteter (Stefansen et al., 2017, s. 115). Weisner (2002), referert i Stefansen et al (2017, s. 115), belyser hvordan et «ecocultural perspective» kan forklare hvordan foreldre i dagens samfunn følger opp barna sine (Stefansen et al., 2017, s. 115). Kjernen i dette perspektivet er at de lokale forståelsene av hva som kjennetegner et godt foreldreskap og et godt foreldre- barn forhold, danner grunnlaget for hvordan familier på forskjellige geografiske steder følger opp skolearbeid, fritidsaktiviteter og familieaktiviteter (Stefansen et al., 2017, s. 115).

Gjennom intervjuer med foreldre til 43 ungdommer som deltok i prosjektet «Læring på tvers» argumenter Stefansen et al for noen interessante teorier om hvordan foreldreskap i det norske samfunnet i dag fungerer. I analysen av empirien finner forskerne ut at foreldre stort sett er opptatt av tre temaer; selvdriv, evnen til å regulere lyst og plikt, og det sosiale (Stefansen et al., 2017, s. 120). Felles for de tre temaene er at de omhandler ungdommenes selvstendighet. Mens det første temaet tar utgangspunkt i hvordan ungdommene evner å planlegge, strukturere og gjennomføre både skolearbeid og fritidsaktiviteter, og foreldrene dermed kan ha tillit til at de gjør dette og kan trekke seg litt tilbake, handler evnen til å regulere lyst for det meste om hvordan ungdommene opptrådte i sammenheng med det digitale (Stefansen et al., 2017, s. 121). Dette henger sammen med at foreldre er opptatt av at barna deres skal klare å mestre kombinasjonen mellom å kose seg med dataspill, sosiale medier og teksting, og å gå vekk fra de digitale plattformene. Hvordan ungdommen håndterer balansen mellom dataspill, fritid, skole og venner, går også innunder dette temaet, og er ifølge empirien i forskningen til Stefansen et al en sentral del av det foreldre er opptatt av at ungdommene deres skal klare å regulere (Stefansen et al., 2017, s. 121). Hvordan ungdommene håndterte utfordringer knyttet til venner på fritiden og trivsel i klasserommet på skolen var ifølge Stefansen et al også viktig for foreldrene. Her ble elementer som trygghet, tillit til jevnaldrende, og muligheter for vennskap og tilhørighet, særlig vektlagt (Stefansen et al., 2017, s. 121).

### 3.6 Mestring

*Rapid cycles of drastic changes require continuous personal and social renewals*  
(Bandura, 1997, s. vii).

Den amerikanske psykologen og professoren Albert Bandura, kjent for begreper som «mestringstro» og «sosial- kognitivism», drøfter i boken *Self Efficacy: The Exercise of control* hvordan mestringstroen til personer vil påvirke både hverdagslige gjøremål, og fremtidige utfordringer og ambisjoner. Teoriene til Bandura danner et godt grunnlag for forståelsen av empirien i denne oppgaven, da de både er laget med utgangspunkt i de utfordringene en står overfor som følge av et tekniske fremskritt og økt fokus på individualisering og mestring, og



fordi de kan ses i sammenheng med elementer som er viktig i ungdomstiden; påvirkning fra andre, sterke behov for å realisere seg selv, usikkerhet og ikke minst refleksjon rundt hva som er rett og galt. Med henvisning til de drastiske endringene globaliseringen av samfunnet førte til allerede tilbake i 1997, argumenterte Bandura at mennesket trenger noen verktøy for å kunne være i stand til å forme sin egen fremtid (Bandura, 1997, s. vii). Ikke bare kan mennesker forme sin egen framtid, det forventes også at alle individer er ansvarlig for konsekvensene av sine egne valg. I håp om å gi mennesker en bedre forståelse av hvordan vi kan utvikle oss i riktig retning til tross for at globaliseringen ikke alltid kommer med de følgende som er ønskelig, har Bandura skissert noen elementer som er viktig for en persons mestringstro.

*Effective personal functioning is not simply a matter of knowing what to do and being motivated to do it (Bandura, 1997, s. 36).*

Kjernen i selve begrepet «mestringstro» handler ifølge Bandura om hvordan mennesker klarer å bruke de egenskapene en har til riktig sted og på riktig måte i lys av en forventning om at en klarer det en setter seg fore (Bandura, 1997, s. 36). En kan altså ha alle de riktige forutsetningene for å klare en gitt oppgave, men hvis en ikke har en sterk tro på at en klarer oppgaven, er det ikke like sannsynlig at en klarer å utføre oppgaven på en optimal måte. Hvordan barn forventer utfallet av utførelsen av matematiske oppgaver, er et av eksemplene Bandura bruker for å skildre hvordan mestringstro kommer til uttrykk i praksis. Barn som gav uttrykk for at de kom til å løse oppgavene på en god måte viste seg å utføre oppgavene bedre enn de som ikke uttrykte forventet mestring (Bandura, 1997, s. 37).

Banduras teori om mestringstro kan ses i sammenheng med hvordan ungdommer opplever egen identitet og mestring i hverdagen. Bandura skisserer tre elementer som er særlig viktig i forbindelse med egen mestringstro; tidligere erfaring, sammenligning med andre, verbal oppmuntring (Bandura, 1997, s. 79). I de neste avsnittene skal oppgaven gjøre rede for disse elementene.

*After people become convinced that they have what it takes to succeed, they persevere in the face of adversity and quickly rebound from setbacks (Bandura, 1997, s. 78).*

Refleksjon over tidligere erfaringer og opplevelser av samme karakter, er ifølge Bandura det viktigste elementet i arbeidet med egen mestringstro (Bandura, 1997, s. 79). Hvorvidt en klarer å dra nytte av fortidens suksesser og feiltakelser, danner et viktig grunnlag for hvordan en ser på kommende utfordringer. Til tross for at en har opplevd vanskelige ting før, kan dette likevel vise seg å skape positive konsekvenser i fremtiden, da refleksjon rundt disse erfaringene kan

lede til ny kunnskap som skaper økt mestringstro for individet det gjelder (Bandura, 1997, s. 79).

*More often in everyday life, people compare themselves to particular associates in similar situations such as classmates, work associates, competitors, or people in other settings engaged in similar endeavours (Bandura, 1997, s. 87).*

Den hverdagslige, ofte ubevisste sammenligningen en ofte gjøre når en observerer andre i lignende situasjoner som en selv, kan bidra til økt mestringstro. Bandura forklarer at dette kan sammenlignes med modellering; vi gjør ting på en gitt måte fordi *signifikante andre* gjør ting på den måten (Bandura, 1997, s. 87). Signifikante andre er i denne oppgaven forstått som personer som er viktige for enkeltmennesket over en lengre periode i livet. Når vi sammenligner oss selv med andre, kan mestringstroen vår påvirkes i positiv eller negativ retning. Det er vanlig å høre at det offentlige ordskiftet presenterer sammenligning som noe utelukkende negativt, noe for eksempel ungdommer gjør for mye av, som kan resultere i lidelser som angst og spiseforstyrrelser. Bandura påpeker imidlertid at det å observere andre kan være positivt; helt fra vi er små både ser og hører vi hva familiemedlemmer, venner og jevnaldrende gjør, og dette blir en vesentlig del av vår oppvekst og måten vi håndter fremtidige utfordringer på.

*It is easier to sustain a sense of efficacy, especially when struggling with difficulties, if significant others express faith in one's capabilities, than if they convey doubts (Bandura, 1997, s. 101).*

Viktigheten av støttende ord viser seg kanskje spesielt når en står overfor vanskelige utfordringer. Bandura argumenterer at når signifikante andre oppmuntrer i form av ros og støttende bemerkninger, kan personer utvikle en sterkere mestringstro (Bandura, 1997, s. 101). Sett i sammenheng med ungdomstid og identitetsutvikling er det nødvendig å reflektere rundt hvordan denne faktoren kan bidra til at ungdommer får økt mestringstro. Hvor stor tiltro ungdommer har til den verbale støtten de får, vil imidlertid variere ut ifra hvor tillitsfull tilknytning de har til den personen som kommer med uttalelsene (Bandura, 1997, s. 101).

### 3.7 Oppsummering

«Identitet» er et begrep som i de viktige årene mellom barndom og voksenhet, ikke bare kan skape forvirring og frustrasjon, men også danne grunnlaget for spennende tolkninger av virkeligheten og de utfordringene en står overfor. Som både Eriksen, Gullestad og Frønes belyser er ikke identitet et begrep som referer til noe bestemt, men heller til en dynamisk prosess som avhenger av kontekst og mennesker. Til tross for at personlig identitet handler om hvordan en forstår seg selv, påpeker Frønes at denne forståelsen preges av hvordan en ser seg selv i lys av andre mennesker og situasjonen rundt. I ungdomstiden vet en ofte ikke hvilken identitet en

har, eller hvordan en skal utforme sin egen identitet, og som Smette, Stefansen og Strandbu argumenterer; selvstendigjøringsprosesser og identitetsprosesser er viktige prosesser i ungdomstiden. Både den lille og den store selvstendigheten er viktig, ikke bare for ungdommene her og nå, men også for hvordan framtiden deres vil fremtone seg. Digitaliseringen av samfunnet med alt det innebærer av økt telefonbruk blant ungdommer, fysisk samvær med venner og mer skjermtid generelt for folk flest, er også sider ved det moderne ungdomslivet det er verdt å se i sammenheng med hvordan ungdom opplever seg selv og framtiden sin. Som Livingstone belyser må ungdommer få riktig veiledning for å kunne mestre den digitale sfæren på best mulig vis, og i den sammenhengen er foreldre og lærere svært viktige. Videre er det ifølge Taylor lurt å ta i betraktning hvordan digitale medier og «online»-spilling utfordrer de «vanlige» identitetsprosessene- identitetsprosesser som skjer her og nå i det fysiske rommet og inni tankene til folk- fordi identitetsprosessene nå også påvirkes av hvem en vil og kan være på internett. Nettopp derfor er det viktig å belyse hva som er viktige verdier for ungdommer, og hvem som betyr mye for dem. Som Frønes påpeker er både foreldre og jevnaldrende viktige signifikante personer i livet til ungdommer, og derfor noe en må ta i betraktning når en forsker på ungdoms identitetsprosesser. I denne oppgaven blir ungdomstiden informantene er en del av sett på som en «sosial pubertet» der lek og rolleutprøving er sentrale elementer. I lys av dette blir teorien til Bandura om mestring og mestringstro særlig viktig i kapittel 5 der analysen av funnene vil bli presentert. Hvordan ungdommene mestrer de ulike delene av livet sitt med alt det innebærer av å balansere mellom skole og fritid, foreldre og venner, og ikke minst nåtidens gjøremål og fremtidens håp, vil dermed bli drøftet med utgangspunkt i oppgavens empiri og det teoretiske utgangspunktet som nettopp ble presentert.

## 4 Metode

Dette kapittelet presenterer hvilken metode som danner utgangspunkt for oppgaven. Først vil den vitenskapsteoretiske tilnærmingen presenteres, før viktige sider ved kvalitativ metode vil bli gjort rede for. Deretter vil intervjuguide og utvalg med presentasjon av informantene presenteres, før intervjuprosessen vil bli skildret med utgangspunkt i både utfordringer og muligheter. Vider vil transkripsjonsprosessen bli presentert, før analysemetoden vil bli skissert. Til slutt vil validitet, reliabilitet, generalisering og de etiske hensynene som er relevante for oppgaven bli gjort rede for.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Dette masterprosjektet har en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming til forskningen. Etersom datamaterialet skal bli tolket i lys av det informantene har å fortelle, er denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen gunstig for dette prosjektet. Mens det fenomenologiske utgangspunktet er relevant i arbeidet med intervjuprosessen, er det hermeneutiske perspektivet gjeldende for tolkning av de innsamlede dataene.

#### 4.1.1 Fenomenologi

*Fenomenologisk forskning handler om å finne den sentrale underliggende meningen eller essensen i en opplevd erfaring (Postholm, 2017, s. 78).*

Ifølge professor og forfatter May Britt Postholm må en fenomenologisk tilnærming til intervjuet innebære at forskeren legger premissene for hvilke temaer som skal belyses, men ettersom meningen med en fenomenologisk studie er å fremme deltakernes perspektiv, vil et fenomenologisk perspektiv på intervjuet fordre at forskeren får tak i deltakernes grunnleggende erfaringer og tanker, og ikke er redd for å snakke mer inngående om temaer som er brakt på banen av deltakerne (Postholm, 2017, s. 79). Denne oppgaven søker å skildre hvordan deltakerne opplever fenomenet identitet i hverdagen, og hvordan de forstår ulike utfordringer og muligheter de har både på skolen, i hjemmet og i kombinasjonen av disse. Som en sammensatt deltakergruppe er det dermed relevant at forskjellige temaer vil dukke opp underveid i intervjuprosessen, og da er det i lys av det fenomenologiske perspektivet viktig at en får fram deltakernes livsverden og deltakernes forståelse av fenomener i den (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Steinar Kvale og Svend Brinkmann belyser dermed at i fenomenologisk inspirerte intervjuer må en hele tiden å ha for øye å innhente så detaljerte og nøyaktige beskrivelser av informantenes opplevelser av fenomener i deres liv, og deres fortolkninger av disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Som Postholm belyser eksisterer det ifølge fenomenologien ikke objektive virkeligheter, fordi fenomener eksisterer i folks

bevissthet og vil oppleves forskjellige fra person til person (Postholm, 2017, s. 42). Deltakerne i denne studien vil dermed mest sannsynlig ha svært forskjellige svar på spørsmålene de blir stilt, og skildre dem i lys av deres forståelse. Et fenomenologisk perspektiv på intervjuet vil hjelpe med å skildre disse så nøyaktig som mulig og fremme deltakernes perspektiv (Postholm, 2017, s. 43).

#### 4.1.2 Hermeneutikk

*«Hermeneutikk handler om tolkning av mening og om forståelsens sentrale rolle i erkjennelsen»* (Nyeng, 2017, s. 191).

I forsøkt på å forstå hermeneutikken som metode, argumenterer Frode Nyeng for at en må se den som et overordnet perspektiv på erkjennelse (Nyeng, 2017, s. 191). I arbeidet med å forstå mennesker i sin helhet, søker hermeneutikken å forstå bakgrunnen for de vitenskapelige spørsmålene en stiller, ikke bare svarene. Ved å gjøre dette kan forskere sette mennesket i sentrum, og tolke fenomener i lys av både seg selv, sitt eget verdenssyn og den tiden en er en del av (Nyeng, 2017, s. 192). Nyeng beskriver at en hermeneutisk forståelse av vitenskap bygger på at tolkning av meningsfenomener er det grunnleggende i vitenskapelig forskning på mennesker (Nyeng, 2017, s. 192). Meningsfenomener er ikke bare kontekstuelle, men også frembrakt ut ifra en hensikt eller intuisjon, og forskningens rolle blir et hermeneutisk perspektiv å tolke disse bakenforliggende hensiktene. Ifølge Nyeng kan en forstå meningsfenomener som forhold som uttrykker noe, og har en bakenforliggende hensikt (Nyeng, 2017, s. 193). Tolker en dem, ser en altså etter den bakenforliggende viljen eller hensikten. Forskerens rolle blir i lys av et hermeneutisk perspektiv dermed å tolke den «selvsagtheten» som finnes i folk sier og gjør, og lete etter egentlige grunner. En må imidlertid huske at en som forsker blir en del av det fenomenet som skal fortolkes, og forskerens egen virkelighetsoppfatning og erfaringsgrunnlag, blir en vel så viktig del av virkeligheten som studeres, som empirien det forskes på (Nyeng, 2017, s. 196).

*Tolkning er til stede allerede i vår persepsjon, som en rudimentær og medfødt tendens til å utfylle inntrykk og sjalte bort uvesentligheter, som til slutt lar det fremstå meningsfulle helheter* (Nyeng, 2017, s. 197).

Nyeng illustrerer med påstanden overfor enda et viktig hermeneutisk prinsipp; mennesker vil til enhver tid, enten bevisst eller ubevisst, skape mening gjennom kontinuerlig tolkning av hverandre og den verden de omgir seg med (Nyeng, 2017, s. 197). Menneskets hjerne liker å tilskrive ting og hendelser mening, og en kan dermed si at et grunnleggende trekk ved å være mennesker er nettopp det at vi alltid har en førforståelse av hvordan ting er eller virker. Denne

fortolkningen av meninger og hendelser, og forskernes førforståelse av temaene som dukker opp i intervjuet, er ifølge Grønmo et av de viktigste skillene mellom hermeneutikk og fenomenolog (Grønmo, 2004, s. 393). Mens det fenomenologiske perspektivet i hovedsak dreier seg om å beskrive deltakernes egne tolkninger og beskrivelser av fenomener, handler hermeneutiske studier om å inkludere forskerens egne antagelser og teoretiske perspektiver i analysen av disse fenomenene. Dette hermeneutiske kjennetegnet med pendling mellom forskernes førforståelse og deltakernes egne fortolkninger og forståelser, kalles ofte *den hermeneutiske spiral* (Grønmo, 2004, s. 394). I denne oppgaven vil denne pendlingen danne grunnlaget for den teoretiske analysen av empirien, og forhåpentligvis gjøre rede for å en relevant framstilling av deltakernes livsverden.

#### 4.2 Kvalitativ metode

*Kvalitative metoder har stor relevans når det søkes innsikt i unike fenomener og problemer* (Befring, 2016, s. 39).

I lys av oppgavens problemstilling som omhandler hvordan minoritetsungdom opplever fenomener knyttet til deres livsverden, er det relevant å gjøre rede for hvorfor akkurat kvalitativ metode egner seg best for denne oppgaven. Som Befring påpeker, handler kvalitativ metode om å innhente mye informasjon fra en eller flere personer, ofte gjennom observasjon, intervju eller en kombinasjon av begge deler (Befring, 2016, s. 39). Forskningsdataene som kreves i kvalitative opplegg er at de kan samles inn enten skriftlig eller muntlig, og analyse og tolkning av disse dataene blir relevante i forbindelse med hvilke funn som blir gjort. Ettersom målsettingen med denne oppgaven er å fremme ungdommers perspektiv, er et fenomenologisk hermeneutisk forskningsopplegg utgangspunktet for det kvalitative opplegget. Siden målet er å søke innsikt i konkrete fenomener knyttet til deltakernes forståelse av identitet, mestring, verdier, fritid og familieforhold, hevder Befring at fortrinn ved å bruke et kvalitativt opplegg blant annet vil være at en får mulighet til å «... få innsikt i *det indre livet* med opplevelser, engasjement og gleder, med konflikter og bekymringer» (Befring, 2016, s. 112). Denne kunnskapen kan forhåpentligvis bidra til økt forståelse av de aktuelle deltakerne, og kanskje også til å forstå andre ungdommer med lignende utgangspunkt.

*Da forskeren selv er hovedinstrument ved gjennomføring av observasjoner og kvalitative intervjuer, kreves det bevissthet om mulige subjektive feilfaktorer* (Befring, 2016, s. 117).

Utfordringer knyttet til kvalitative forskningsopplegg kan være at kvalitative metoder stiller store krav til forskeren selv. Befring argumenterer for at forskerens integritet og fagkompetanse

derfor vil være av stor betydning for oppgavens troverdighet (Befring, 2016, s. 117). Dette vil oppgaven gjøre rede for senere i kapittelet under overskriften *etiske hensyn*. I selve intervjuprosessen er det relevant å reflektere rundt hvorvidt deltakerne for det første har selvinnsikt, og det andre har mulighet til å gi uttrykk for den selvinnsikten (Befring, 2016, s. 118). Dette er metodiske forutsetninger som kan være utfordrende, og i arbeidet med å intervju ungdommer som ikke har det samme språkgrunnlaget som den norske majoritetsungdommen, er det særlig viktig å reflektere rundt. I kapittel 5 under presentasjon og drøfting av funn vil disse utfordringene berøres direkte. Videre kan en annen utfordring knyttet til kvalitativ metode være graden av fleksibilitet (Grønmo, 2004, s. 145). Ifølge Grønmo bærer kvalitativ metode preg av at det metodiske opplegget kan endre seg underveis i forskningsprosessen, og en må derfor være åpen for forandring og usikkerhet (Grønmo, 2004, s. 145). Som uerfaren forsker opplevde jeg dette elementet ved kvalitativ metode som både en fordel og en ulempe. Fordelen var at jeg ikke følte meg bundet av et forhåndsbestemt strukturert utspørringsskjema, og heller kunne la forskningsdeltakernes uttalelser styre intervjuet til en viss grad, slik det fenomenologiske perspektivet er opptatt av. Ulempen var at jeg på forhånd før intervjuprosessen startet opplevde situasjonen litt skremmende fordi jeg visste at hvert intervju kunne utarte helt forskjellig. Hadde jeg valgt en kvantitativ metode som strukturert utspørring hadde fordelene blant annet vært at jeg hadde opplevd utspørringen som en trygg prosess allerede i forkant. Ettersom denne studien tar utgangspunkt i fenomenologisk hermeneutisk forståelse, kan det hende forskningsdeltakerne ikke hadde følt seg komfortabel med et kvantitativt utspørringsopplegg, og en hadde stått i fare for å ikke innhente rikelige beskrivelser om deltakernes livsverden. Videre påpeker Grønmo at mens det i kvantitativ metode vektlegges bruk av forskningsopplegg som krever avstand og selektivitet, krever den kvalitative metoden forskningsopplegg som krever nærhet og sensitivitet (Grønmo, 2004, s. 145). I lys av denne oppgavens problemstilling kan en se i ettertid at metodetriangulering - bruk av for eksempel både en kvalitativ metode og en kvantitativ metode - kunne vært gunstig for denne oppgaven. Som Grønmo argumenterer, handler metodetriangulering om å utnytte bruken av forskjellige typer kilder eller data, og kombinere disse på en best mulig måte (Grønmo, 2004, s. 147). Da denne oppgaven handler om å beskrive og tolke ungdommers livsverden, noe som for mange ungdommer er vanskelig å reflektere rundt i eget hode og dermed vel så vanskelig å snakke om med en forsker, kunne det en kombinasjon av et uformelt intervju og et standardisert spørreskjema blitt benyttet. Mens ungdommer i et uformelt intervju ofte snakker fritt og tenker over spørsmål der og da, ville et standardisert spørreskjema gitt dem muligheten til å reflektere mer rundt spørsmålene, og de hadde ikke trengt svare muntlig. I lys av koronasituasjonen i 2021

og 2022 ble dette bevisst ikke gjort da det var vanskelig nok å få tak i forskningsdeltakere til de uformelle intervjuene.

### 4.3 Kvalitativt forskningsintervju

*Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).*

Tidligere professor og forfatter Steinar Kvale, og professor i psykologi Svend Brinkmann belyser hvordan det kvalitative forskningsintervjuet har som siktemål å «... forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Denne forskningsmetoden tar utgangspunkt i noen fenomenologiske aspekter; de tar utgangspunkt i deltakerens forståelse og fortolkning av fenomener, snarer enn å ta utgangspunkt i en forklaring eller analyse. Som tidligere nevnt er et annet viktig aspekt med det fenomenologiske perspektivet at en anerkjenner at de virkelighetsoppfatningene mennesker har, er den faktiske virkeligheten for dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). I lys av dette er det kvalitative forskningsintervjuet en velegnet forskningsmetode å bruke i arbeidet med å belyse hvordan minoritetsungdom opplever egne identitetsprosesser. Kvale og Brinkmann argumenterer for viktigheten av å reflektere rundt de asymmetriske maktforholdene et kvalitativt forskningsintervju ofte fordrer. Til tross for at kvalitative forskningsintervjuer skal ta utgangspunkt i en ærlig og gjensidig samtale mellom forsker og forskningsdeltaker, er det ikke til å legge skjul på at det for eksempel er forskeren som har «monopol» på samtalen; forskeren har som nevnt tidligere makten til å fortolke de fenomenene som blir diskutert, og er til syvende og sist den som utgir forskningsbidraget som forskningsintervjuet er en del av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Videre må en reflektere rundt det faktum at intervjuet er en enveisdialog med et instrumentelt utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Mens samtalen stort sett flyter fritt i en vanlig samtale, vil det i et kvalitativt forskningsintervju i hovedsak være forsker som stiller spørsmål, og forskningsdeltaker som svarer. Samtalen bærer heller ikke preg av at den er en god samtale i seg selv; den skal være nyttig og tar utgangspunkt i et bestemt forskningsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Til slutt poengterer Kvale & Brinkmann hvordan hele intervjuet er en asymmetrisk maktrelasjon i seg selv; forskeren er den med vitenskapelig status som i den forstand er en autoritet, mens forskningsdeltakeren «bare» er en forskningsdeltaker som skal svare på spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Det er imidlertid ikke slik at det kvalitative forskningsintervjuet fordrer at forskeren skal utøve makt overfor forskningsdeltakeren. I arbeidet med å skape en tillitsfull og ærlig dialog der forskningsdeltaker føler seg anerkjent og respektert, kan forskeren unngå å utøve makt ved å



for det første reflektere over disse maktforholdene, og for det andre drøfte dem med forskningsdeltakerne i forkant. Ettersom denne oppgaven tar utgangspunkt i et kvalitativt forskningsintervju der deltakerne er ungdommer under 16 år, er det særlig viktig å være oppmerksom på disse forholdene. Når det avslutningsvis i dette kapittelet vil bli gjort rede for etiske hensyn, vil disse forholdene blir diskutert nærmere.

Valget av et uformelt intervju ble gjort i lys av formålet med intervjuet; å få frem forskningsdeltakernes synspunkter og tolkning av livsverden (Grønmo, 2004, s. 167). Ettersom det kan oppleves ubehagelig å snakke om temaer som identitet, mestring, utfordring, foreldre og fremtid, ble det ikke vurdert å benytte uformelt intervju med to og to av gangen. Et slik fokusgruppeintervju (Grønmo, 2004, s. 167) ville kanskje gitt flere synspunkter om et tema, men det er ikke sikkert alle forskningsdeltakerne hadde turt å åpne seg like mye som de gjorde.

#### 4.4 Intervjuguide

En intervjuguide ble utformet og brukt i håp om å skape god flyt i intervjuene, og for å sikre at jeg som uerfaren forsker hele tiden skulle ha problemstilling og forskningsspørsmål i bakhodet underveis i intervjuene. Videre ble de 16 spørsmålene som til slutt utgjorde den ferdige intervjuguiden laget slik at de åpnet for konkrete og utdypende svar, da denne oppgaven søker å skildre bestemte fenomener. Inspirert av Kvale & Brinkmann sin definisjon av det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet, dannet flere konkrete fenomenologiske aspekter utgangspunktet for utformingen av intervjuguiden. Disse aspektene var *livsverden*, *deskriptiv*, *fokusert*, *positiv opplevelse* og *mellommenneskelig situasjon*. Merleau- Pontys (1962), referert i Kvale & Brinkmann (2015, s. 46), belyser at alt en vet om verden, vet en gjennom egen forståelse av det. I lys av dette handler aspektet livsverden om hvordan intervjuet skal legge til rette for at deltakernes subjektive opplevelser og forståelse av hendelser som er viktige for dem, belyses. Videre handler det deskriptive elementet om hvordan jeg som forsker hele tiden legger til rette for at deltakeren skal svare så utfyllende og presist som mulig. Det opplevdes til tider svært vanskelig da noen av deltakerne både uttrykte med ord, og viste med kroppsspråk, at de ikke ønsket eller kunne, utdype nærmere. Likevel opplevde jeg at deltakerne bevisst prøvde å utdype på de områdene det så ut som de følte seg trygg på, eller følte det var interessant å snakke om. Kvale & Brinkmann hevder at aspektet fokusert i fenomenologisk forstand handler om at det kvalitative forskningsintervjuet skal ha utgangspunkt i åpne spørsmål som omhandler bestemte temaer, uten at de leder frem til bestemte svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Gjennom samtlige intervjuer ble det bevisst unngått spørsmål med ja/nei- svar. Likevel var det av og til nødvendig med slike enkle spørsmål da deltakerne ikke uttrykket seg

helt klart. Videre var det viktig for meg å stille spørsmål som ikke handlet direkte om forskningsspørsmålene eller problemstillingen, da jeg merket at deltakerne fortalte om noe de oppfattet som viktig angående det aktuelle spørsmålet. Det opplevdes ikke vanskelig å etter hvert styre samtalen inn på «riktig spor». Dette var et bevisst valg som ble tatt gjentatte ganger gjennom alle intervjuene, da det ifølge Kvale & Brinkmann er viktig å se på det kvalitative forskningsintervjuet som en mulighet til å gi deltakerne en positiv opplevelse, og kanskje ny innsikt i egen hverdag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

*Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).*

Avslutningsvis er det nødvendig å trekke frem at det mellommenneskelige ved intervjusituasjonene ble reflektert rundt både under utformingen av intervjuguiden, under selve intervjuet, og selvsagt også i ettertid. De intervjuedes personlige grenser (hva de ikke er komfortabel med å dele til en relativt ukjent person), og hvordan jeg som forsker og deltakerne reagerer på hverandres tilstedeværelse, er viktige aspekter ved intervjusituasjonen som vil bli rede for nærmere under *etiske hensyn*.

#### 4.5 Utvalg

I arbeidet med å finne motiverte elever som ville være med som informanter i dette forskningsprosjektet, ble det fort åpenbart at prosessen ville ta lenger tid enn forventet. Som følge av god kontakt med en tidligere praksisskole, ble det fort bestemt at riktige og nok informanter kunne finnes på en aktuell skole. Prosjektets start tok likevel en brå vending som for mange andre prosjekter høsten 2021; ikke bare ble samfunnet atter en gang tilnærmet nedstengt da utvelgelsesprosessen skulle starte for fullt i desember 2021, men elever og lærer var selvsagt også opptatt med prøver og tentamener i denne travle julemåneden. Covid-19, lærermangel, vikartrøbbel, og en blanding av skoleleie elever, og motiverte elever som bare ville øve til prøver før jul, utgjorde et virvar av forsinkelser i utvelgelsesprosessen. Likevel hadde jeg jevnlig kontakt med tidligere praksisveileder og rektor ved skolen, noe som motiverte meg til å fortsette jakten etter velvillige kandidater til prosjektet. Intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema ble i januar 2022 skrevet ut i flere eksemplarer, og fire lærere sa seg etter hvert villige til å formidle informasjon om masterprosjektet til aktuelle elever i ungdomsskolealder på den aktuelle skolen. Det viste seg å være gunstig å allerede ha kontakter på den aktuelle skolen; rektor formidlet tidlig i prosessen at de fleste rektorer og lærere han kjente (han selv inkludert) ikke var interessert i å gi eventuelt merarbeid til verken elever eller lærere. Det ble derfor tatt godt imot da jeg i begynnelsen av mars 2022 endelig fikk to signerte

samtykkeskjemaer, og flere var på vei. I slutten av mars 2022 var endelig alle fem informanter intervjuet.

Ettersom utvelgelsesprosessen ble mye mer krevende og langtekkelig enn først antatt, ble det i samråd med lærere på den aktuelle skolen gjort enkelte forandringer på kriteriene for informantene. Mens det i starten var et kriterium at deltakerne måtte ha bodd i Norge frem til 5-årsalderen, endret dette seg etter hvert til å omfatte det å ha enten utenlandskfødte foreldre eller å selv ha innvandret til Norge som barn. Det andre kriteriet var at deltakerne måtte være i alderen 12-16 år. Endelig måtte deltakerne beherske norsk både skriftlig og muntlig. Dette kriteriet bunnet i at deltakerne måtte ha mulighet til å forstå intervjuguiden og samtykkeskjema, og for å unngå misforståelser i intervjuprosessen. Som kapittel 5 vil gjøre rede for kan det likevel hende det oppstod noen språklige hindringer i intervjuprosessen. Utvelgelsesprosessen baserte seg på det som Grønmo kaller for *utvelging ved selvseleksjon* (Grønmo, 2004, s. 116); forskningsdeltakerne fikk informasjon om forskningsprosjektet via formidling fra kontaktlæreren deres, og fikk anledning til å lese gjennom intervjuguiden og samtykkeskjemaet før de meldte sin interesse.

Det må imidlertid nevnes at det i starten av utvelgelsesprosessen ble vurdert å sette et kriterium til; deltakerne måtte gå i 10. klasse på ungdomsskolen. Ettersom spørsmålene i intervjuguide og studien generelt handler om noe så komplekst og vanskelig som identitet og egen opplevelse av mestring og livsverden, ble det ansett som rimelig å ikke intervju ungdommer som akkurat hadde gått ut av barneskolen og kanskje ikke var moden nok til å reflektere over slike temaer. Dette kravet viste seg dog å være vanskelig i praksis da de fleste 10. klassingene i Norge i årsskiftet 2021/2022, enten var i karantene, smittet med Covid-19, nedlesset med forsinket skolearbeid, eller alle delene. I lys av dette ble det i samråd med tidligere praksisveileder og masterveileder, dermed besluttet at informantene kunne gå på hvilket som helst trinn på ungdomsskolen.

Utvelgelsesprosessen var mer krevende enn forventet. Da koronasituasjonen viste seg å prege både lærere og elevers liv til godt ut i mars 2022, er det enkelt å være etterpå- klok og tenke at en skulle begynt utvelgelsesprosessen allerede i september 2021. Personlig og jevnlig kontakt med både lærere og rektor ved den aktuelle skolen har imidlertid gjort utvelgelsesprosessen overkommelig til slutt, og hadde det ikke vært for stort engasjement fra dem hadde nok prosessen stoppet fullstendig opp.

#### 4.6 Intervju

Via personlig kontakt på den aktuelle skolen ble informantene informert om de kunne velge både tid og sted for selve intervjuet. Etersom samtlige informanter hadde engasjerte lærere som uttrykket stor glede over at elevene deltok i et intervju, var det enkelt for elevene å velge et klokkeslett for intervjuet som gikk på akkord med deres timeplan. Samtlige informanter ville dermed la seg intervju i løpet av skoledagen sin, og samtlige ville bli intervjuet i et av skolens lokaler. I samråd med kontaktlærerne deres ble de derfor tatt ut av timen på avtalte tidspunkt. Teori her om viktigheten av at de er komfortable og får bestemme tid og sted selv. Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefonen på et program som heter *Voice Recorder*. I samarbeid med studievenninner prøvde jeg meg frem på dette programmet, og fikk til slutt erfaring med hvordan lyden ble tatt opp best mulig gjennom dette programmet. Dette gjorde selve intervjuprosessen mye lettere da jeg følte jeg hadde god kontroll på lydopptaksfunksjonen underveis i intervjuet.

Til tross for at jeg var svært opptatt av å opptre profesjonelt overfor forskningsdeltakerne, opplevdes det noe utfordrende å gjøre det da flere av dem kjente meg som vikar fra før av. I og med at mange av dem hadde en lett og åpen tone der jeg oppfatter at de følte de kunne snakke med meg om mye, tolker jeg det slik at de av og til tror jeg forstod det de sa uten at de trengte å forklare detaljert. De to første intervjuene var dermed ganske utfordrende i og med at jeg strevde med å ikke føle meg «frekk» som ikke forstod hva forskningsdeltakerne mente, og spurte om mer utfyllende svar. Sett i ettertid er det lett å reflektere rundt hvordan intervjuprosessen hadde blitt mye enklere hvis jeg hadde utført en pilotundersøkelse først. Som uerfaren forsker opplevde jeg det nemlig som svært vanskelig å stille for mange oppfølgingsspørsmål.

Hele intervjuet var basert på konseptet om fritt samtykke som beskrives nærmere under *etiske hensyn*. Forskningsdeltakerne fikk både under planlegging av tidspunkt og sted, og rett før selve intervjuet startet, informasjon om muligheten til å trekke seg, og vite om muligheten til å se gjennom egne transkripsjoner. I håp om å gi deltakerne dypere innsikt i forskningsopplegget samt at det fikk en anledning til å forberede seg på selve intervjusituasjonen, oppmuntret både lærerne og jeg dem om å lese gjennom intervjuguiden de hadde fått utdelt. Det var imidlertid bare jentene som hadde lest gjennom denne på forhånd, så i lys av et nytt forskningsprosjekt ville jeg gitt forskningsdeltakerne muligheten til å lese gjennom intervjuguiden tidligere samme dag. Jeg er overbevist om at hvis flere hadde lest intervjuguiden, hadde lengden på intervjuene vært lengre, og flere ville komme med like rike beskrivelser som jentene gjorde.

#### 4.7 Transkripsjon

*I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204).*

Det første steget i analyseprosessen startet med transkripsjon av hvert enkelt intervju. Ettersom ingen av intervjuene tok mer enn 25 minutter. Målet med transkripsjonen av intervjuene var å få bedre oversikt over empirien, og samtidig klare å koble empirien til tidligere forskning og relevant teori. Kvale & Brinkmann uttaler at det imidlertid er viktig å anerkjenne at til tross for at en som forsker skal transkribere med omhu slik at empirien fremkommer akkurat slik den ble fortalt, skjer det likevel en viktig endring; en fremstiller empirien skriftlig, ikke muntlig slik den opprinnelig fremstod (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I lys av dette var jeg som forsker svært observant og tok meg god tid til å gjennomføre transkripsjonene så nøyaktig som mulig.

I håp om å bli enda bedre kjent med empirien i løpet av transkripsjonsprosessen, ble det bevisst valgt å transkribere for hånd. Av tidligere erfaring fra ulike oppgaver vet jeg at å skrive for hånd hjelper meg å se det jeg skriver i et nytt lys, og dermed falt valget på å transkribere for hånd. For å øke empiriens troverdighet ble det bevisst valgt å transkribere ordrett med den dialekten deltakerne hadde. Det viste seg å være en vanskelig prosess å transkribere for hånd da flere av forskningsdeltakerne snakket veldig fort. I tillegg avbrøt jeg ofte, og forskningsdeltakeren måtte svare på spørsmålene på nytt. Underveis i hvert intervju fløt samtalen bedre, og det var dermed lettere å transkribere fra halvveis ut i hvert intervju.

#### 4.8 Analyse av data

Prosessen med å analysere data var preget av en induktiv tilnærming; dataene ble delt inn i forskjellige kategorier i lys av den tolkningen jeg hadde av dem (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Ettersom en induktiv tilnærming pærer preg av at den tolker empiri med fokus på å finne kjennetegn ved den, var det nyttig å bruke den hermeneutiske spiralen som tidligere i oppgaven ble nevnt. Da kjernen i dette fortolkningsprinsippet bærer preg av å veksle mellom relevant teori, tidligere erfaringer, og forskningsdeltakernes egne tolkninger av fenomener som blir skildret, benyttet jeg meg av denne spiralen allerede i transkripsjonsprosessen. Det var dermed relativt lett å analysere dataene og se de i lys av relevant teori. Det er viktig å presisere at det ved bruk av den hermeneutiske spiralen hele tiden ble lagt vekt på å formulere hvem sine tolkninger som ble gjort til gjenstand for vurdering. Denne doble hermeneutikken (Giddens, 2013), referert i Grønmo (2004, s. 394), krever nemlig at en er observant på at en på et plan tolker forskningsdeltakernes egne fortolkninger, og på et annet plan tolker egen fortolkning av

forskningsdeltakernes fortolkninger. Disse forskjellige nivåene var jeg svært bevisst på hele tiden, og har dermed utgjort et viktig fokus i arbeidet med analysen.

#### 4.8.1 Deskriptiv analyse

Den deskriptive analysen deles inn i tre ulike deler; koding, meningsfortetting og meningsfortolkning. Meningen med denne inndelingen er å gjøre empirien mer oversiktlig og enklere å koble til relevant teori da meningen med dataanalyse er å «... avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet» (Grønmo, 2004, s. 266).

##### 4.8.1.1 Koding og kategorisering

Det første steget i analyseprosessen innebar å skape en oversikt over innholdet i datamaterialet. Strauss og Corbin (1990), referert i Kvale og Brinkmann (2015, s. 226), uttrykker at koding handler om å bryte ned og sammenligne data for å gjøre det enklere å analysere dem i lys av en problemstilling. I håp å gjøre resten av analysen lettere ble dermed dataene delt inn i de syv forhåndsbestemte kategoriene identitet, mestring, foreldrerestriksjoner, jevnaldrende, verdier, internett og selvstendigjøring. Ettersom disse kategoriene tar utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, opplevdes det enkelt å bruke disse kategoriene. Da dette er mitt første forskningsprosjekt opplevde jeg denne delen av analysen som et svært nyttig trinn i analyseprosessen. Ikke bare gav det meg et bredere forståelse av empirien, det satte også empirien inn i et helhetsperspektiv der jeg fikk sett empirien i sammenheng med intervjuguiden og forskningsspørsmålene. St. Pierre (2008), referert i Kvale og Brinkmann (2015, s. 227), hevder imidlertid at ulempen med koding er at en kan bli for fokusert på et aspekt ved empirien, og miste den egentlige betydningen.

##### 4.8.1.2 Meningsfortetting

Det andre steget i analyseprosessen handlet om å gjøre uttalelsene til forskningsdeltakerne kortere, altså forelå det en komprimering av empirien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). I praksis vil det si at lange uttalelser de hadde ble komprimert til å passe inn i en enkelt setning. Fra at uttalelsene var i sin naturlige enhet ble de dermed tatt inn i en kategori som omhandlet det mest sentrale temaet for akkurat den uttalelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Denne delen av analyseprosessen tok mye lenger tid enn forventet, da alle transkripsjonene måtte leses flere ganger. I arbeidet må å finne riktig sentralt tema til riktig naturlig enhet, ble transkripsjonene lest nøye og til slutt ble de syv kategoriene komprimert til fem; verdier, landbakgrunn sin betydning for foreldrerestriksjoner, selvstendigjøring, identitetsprosesser og mestringsstrategier. Til tross for at dette arbeidet var tidkrevende ble det i ettertid enklere å se sammenhengen med empiri, teori og forskningsspørsmålene.

#### 4.8.1.3 Meningsfortolkning

*Fortolkningen av meningsinnholdet i intervjuetekster strekker seg utover en strukturering av det manifeste meningsinnholdet i det som sies, og omfatter dypere og mer kritiske fortolkninger av teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234).*

En kan på mange måter si at dette trinnet i analyseprosessen er det motsatte av segmenteringen som skjer i det andre trinnet; meningsfortolkning dreier seg i hovedsak om å se det implisitte i det eksplisitte for å finne ut hva som er den egentlige meningen bak utsagnene til forskningsdeltakerne. Dette arbeidet krevde mye tid da det fordret at utsagnene fra spørsmålene ble vurdert opp mot hverandre for å finne likhetstrekk. Fordi hovedpoenget med meningsfortolkning er å «... rekontekstualisere utsagnene innenfor en bredere referanseramme» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234), endte dette trinnet med å formulere langt flere ord enn i det opprinnelige utsagnene. Etersom analysen tar utgangspunkt i et hermeneutisk perspektiv, er meningsfortolkning en naturlig del av vekslingen mellom førforståelse, de teoretiske perspektivene oppgaven har som utgangspunkt, min tolkning av forskningsdeltakernes tolkninger, og selvsagt forskningsdeltakernes egne tolkninger av empirien.

#### 4.8.2 Teoretisk analyse

*En teoretisk lesning av intervjuetekster kan trekke inn nye kontekster for betraktning av intervjutemaene og få frem nye dimensjoner av kjente fenomener (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 268).*

Til tross for at en teoretisk analysemetode kan kaste et nytt lys over intervjuet og gjøre informantenes utsagn mer meningsfulle, kan den også bidra til feiltolkning av utsagnene, og et ensidig fokus på teori til fordel for empiri. Kvale og Brinkmann foreslår imidlertid at en opptrer følsomt overfor de fenomener som utforskes, og inntar en fenomenologisk tilnærming som krever at en analyserer intervjuene med et åpent og nøye blikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Klarer en å opptre deretter, kan en unngå å la analysen farges i for stor grad av den aktuelle teorien. Målet med den teoretiske analysen for denne oppgaven var å la empirien farge teorien, og ikke omvendt. De hermeneutiske fortolkningsprinsippene hjalp med å gjøre denne prosessen lettere.

*Bevisbyrden ligger hos forskeren, hans eller hennes evne til å fremlegge premissene for, og nøye kontrollere de fremsatte fortolkningene og evne til å argumentere overbevisende for at de er troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269).*

En av fordelene ved å benytte seg av en teoretisk analysemetode, er at en som forsker får muligheten til å tolke på grunnlag av et solid teorimateriale, og kan unngå subjektivitet i fortolkningsprosessen. I motsetning til prosessen som skjer med empirien under



kategoriseringen, vil en fortolkningsprosess innebære at en utvider intervjuene, og prøver å tillegge dem mening.

#### 4.8.3 utfordringer med analysen

Det var utfordrende å både lese om, og gjøre selve analysen av datamaterialet. Som det viktigste forskningsverktøyet var jeg som forsker svært observant på min rolle som fortolker av fortolkende forskningsdeltaker. I arbeidet med å forberede meg til analyseprosessen reflekterte jeg mye rundt hvordan jeg skulle klare å framstille transkripsjonene så troverdig og objektivt som mulig. Å transkribere hvert enkelt intervju rett etter det var gjort ble derfor en viktig del av dette i arbeidet, i tillegg til å transkribere på forskningsdeltakernes egen dialekt. Intervjuene bar av og til preg av mye tenking og pauser. Dette ble markert med «ehm», og for å gjøre transkripsjonene så objektiv som mulig, ble ikke setningene trukket sammen av den grunn at det oppstod tenkepauser fra forskningsdeltakernes side. Denne prosessen lærte meg viktige elementer til de neste intervjuene som ble foretatt; hva som var lurt og ikke lurt å gjøre underveis i intervjuet ble veldig tydelig som følge av den nøyaktige transkripsjonsprosessen. Kategoriseringen av intervjuet bidro til å gjøre empirien mer oversiktlig og håndterlig. utfordringen i denne delen av analysen var imidlertid å ikke miste helheten i hvert enkelt intervju, for som Kvale & Brinkmann belyser er selve intervjuet en fortelling som fort kan miste sin verdi hvis den blir fragmentert i små deler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Å veksle mellom helhetsforståelse og delforståelse av det empiriske materialet ble dermed en viktig del av den hermeneutiske spiralen som danner grunnlag for analysen av dataene (Grønmo, 2004, s. 394). Det neste trinnet i analysen opplevdes krevende, men lærerikt. Her ble det brukt mye tid på å forkorte deltakernes utsagn, uten å miste verdifull empiri. I lys av at noen av forskningsdeltakerne ikke alltid ønsket eller kunne komme med rike uttalelser om fenomenene som skulle undersøkes, var dette en utfordrende prosess. Hadde alle forskningsdeltakerne imidlertid lest intervjuguiden grundig på forhånd, kunne denne delen av analysen kanskje vært lettere. Den deskriptive fasen av analyseprosessen som omhandlet å gå utover det som egentlig ble sagt, en utfordrende prosess da det implisitte i deltakernes utsagn ikke alltid var like lett å fortolke. Ettersom jeg hadde arbeidet godt med både teori, transkripsjoner og de andre delene av analysen, gikk det imidlertid fint med brukt av tid og tålmodighet.

Den teoretiske delen av analysen gav ny innsikt til oppgaven gjennom interessante fortolkninger av empirien. Som Kvale og Brinkmann argumenter for, kan en teoretisk lesing av intervjuene bidra med ny forståelse for fenomenene som blir skissert, men den kan samtidig farge empirien slik at vinkling blir på et enkelt aspekt ved empirien og i verste fall tolkes feil (Kvale &



Brinkmann, 2015, s. 268). I arbeidet med den teoretiske analysen var det derfor viktig å bruke teorien som en ressurs og støtte, snarere enn som et konsekvent element som måtte passe til de enkelte delene av empirien. Ettersom «...bevisbyrden ligger hos forskeren» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 269), opplevdes denne fasen av analysen som en viktig del av oppgavens troverdighet og pålitelighet. Disse aspektene vil bli gjort rede for nærmere i slutten av dette kapittelet. Avslutningsvis har den teoretiske analysen av oppgaven satt empirien i et nytt lys, akkurat som empirien har satt teoriene som er benyttet i et nytt lys. De teoretiske «brillene» som har vært på under hele analyseprosessen har dermed vist seg å være svært nyttige.

#### 4.9 Kvalitetssikring

*Det kan rettes kritikk mot alle ledd i forskingsprosessen: tema- og problemvalget, datametoden og dataanalysen, konklusjonene og utformingen av rapporten (Befring, 2016, s. 19).*

Som sitatet overfor belyser er det nødvendig å reflektere over hvordan en skal vurdere kvaliteten i forskningsprosjektet en skal i gang med. I lys av oppgavens kvalitative forskningsdesign og problemstilling som omhandler hvordan forskningsdeltakerne opplever egne identitetsprosesser, er det i denne oppgaven særlig relevant å reflektere rundt disse elementene: teoretisk og tematisk innsikt som omfatter aktuell teori og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen, etiske hensyn som er tatt både under, før og etter innsamlingen av datamaterialet, relevante forskningsmetoder som blir gjort rede for i oppgaven, og avslutningsvis konklusjoner som svarer på problemstillingen i lys av de andre elementene (Befring, 2016, s. 18). Videre er det arbeidet mye med at oppgaven er leservennlig, forståelig og har god, faglig relevans. Et tett samarbeid med veileder og studieprogram har derfor vært avgjørende i denne prosessen. Å legge fra seg arbeidet i noen dager av gangen har også vært gunstig da det har gitt tid til å prosessere prosessen og gitt inspirasjon til å skrive en god, grundig oppgave.

##### 4.9.1 Validitet

*Ved bruk av kvalitative metoder er forskeren selv «hovedinstrumentet» (Befring, 2016, s. 54).*

Spørsmålet om validitet er ved bruk av kvalitativ metode en utfordring som krever nøye refleksjon (Befring, 2016, s. 48). Forventningene og førforståelse er derfor elementer som både før og under datainnsamlingene må klargjøres. Viktigheten av å som forsker være klare over disse elementene, er stor. I arbeidet med oppgavens transkripsjoner var det i lys av dette svært viktig å gjengi forskningsdeltakernes uttalelser så nøyaktig som mulig (Befring, 2016, s. 55),

og ikke fortolke noe i denne prosessen. Denne deskriptive validiteten er av Maxwell (1992), referert i Befring (2016, s. 55), skissert som en av de viktigste validitetskriteriene i kvalitative studier. Videre har det vært viktig å «... løfte data opp på et teoretisk nivå» (Befring, 2016, s. 55). I arbeidet med den teoretiske validiteten har det å bruke relevant teori, og knytte det til forskningsdeltakernes uttalelser, vært en fin måte å se empirien i et nytt lys. Det grundige arbeidet med transkripsjonsprosessen (den deskriptive validiteten) og teorien (den teoretiske validiteten) har vært med å styrke oppgavens validitet. Ettersom denne oppgaven har et fenomenologiske utgangspunkt og søker å belyse ungdommers livsverden, styrker det lave antallet forskningsdeltakere validiteten i oppgaven da både intervjuprosessen og analysen har blitt jobbet grundig med (Postholm, 2010, s. 164).

#### 4.9.2 Reliabilitet

I arbeidet med å styrke oppgavens reliabilitet er oppgavens framgangsmåte blitt nøye planlagt og beskrevet. I håp om å kunne gjøre en ny, tilsvarende studie er det særlig viktig at forskningsmetodene blir nøye beskrevet (Befring, 2010, s. 56). Å høre gjennom alle lydopptakene to ganger med fokus på å ta pauser og lese gjennom transkripsjonene samtidig, har dermed styrket reliabiliteten da det har vært mulig å rette opp i feil transkripsjon.

#### 4.9.3 Generalisering

*Ut fra vår erfaring med en situasjon eller person forutser vi nye hendelser* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

I lys av det fenomenologiske perspektivet er alle fenomener unike. At dette forskningsbidraget skal produsere allmenn og gyldig kunnskap som kan overføres til andre situasjoner og personer, er dermed vanskelig å argumentere for. Som Ceertz (1973), referert i Postholm (2010, s. 51), kan imidlertid kvalitative forskingsopplegg med få forskningsdeltakere likevel gjøre inntrykk på mennesker fordi leserne kan trekke paralleller fra egen kontekst til det aktuelle forskningsbidraget sin empiri. Det fordrer som tidligere nevnt rike beskrivelser av fenomenene som blir skissert. Denne oppgaven kan dermed gi grunnlag for en naturalistisk generalisering som tar utgangspunkt i de personlige erfaringene som kan gi leserne av denne oppgavens forventninger om hvordan lignende situasjoner kan utarte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Minoritetsungdom, lærere med mange minoritets elever i klassen eller bare den alminnelige personen som er opptatt av å forstå minoritetsungdom sine forutsetninger for å få forstå livet, kan dermed lese denne oppgaven og dra nytte av de rike beskrivelsene av fenomener som utgjør forskningsdeltakernes livsverden.

#### 4.10 Etiske hensyn

*Det aksepteres nå at de unge selv er primære kunnskapskilder om sine egne liv (Postholm, 2010, s. 161).*

Det er kanskje naturlig for forskere i 2022 å bruke ungdommer under 16 år som primærkilder, men Posthold påpeker at en skal ikke lenger tilbake til enn 1990- tallet før det var vanlig å bruke foreldre eller lærere som primærkilder for ungdommers livsverden (Postholm, 2010, s. 161). Nå er det imidlertid en selvfølge at barn og ungdom skal fortelle fra sitt perspektiv, og forskere skal anerkjenne unge som troverdige, meningsbærende aktører. Ettersom ungdom er i en særbar periode i livet, er det særlig viktig å reflektere rundt de etiske hensynene som ligger til grunne for forskningen på og med ungdommer. Befring belyser at de fire forskningsetiske normene informert og fritt samtykke, konfidensiell og anonym deltakelse, særlige hensyn til barn og utsatte grupper, og aktsomhet for deltakerrisiko, er særlig nødvendig å reflektere rundt i forskningssammenheng (Befring, 2016, s. 31-34). I lys av at dette måtte jeg i forkant av denne studien i september 2021 sende et detaljert informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide til NSD (Norsk senter for forskningsdata) for å få godkjent at prosjektet var i samsvar med de etiske retningslinjene for forskning. Da disse ble godkjent, ble de levert til forskningsdeltakerne som igjen måtte levere dem til sine foresatte for å få en skriftlig signatur da samtlige forskningsdeltakere var under 16 år. I tråd med den etiske normen om fritt og informert samtykke, ble forskningsdeltakerne bedt om å lese grundig gjennom alle skrivenne før samtykkeskjemaet ble signert (Postholm, 2010, s. 147). Videre ble forskningsdeltakerne forsikret om at alle navn på personer, alder, skole og navn på sportsaktiviteter skulle anonymiseres, noe som i tråd med kravet om konfidensiell og anonym deltakelse ble gjentatt rett før intervjuet startet. I lys av kravet om særlige hensyn til barn og unge ble det videre reflektert rundt det asymmetriske maktforholdet mellom meg som forsker, og ungdommene som forskningsdeltakere (Befring, 2016, s. 29). Som Befring argumenter for, er det i lys av denne maktrelasjonen nødvendig å være klar over det ansvaret en som forsker og voksne person har overfor forskningsdeltakerne (Befring, 2016, s. 29). Derfor er det et etisk grunnkrav «... at makten benyttes til barnets beste» (Befring, 2016, s. 29). I tråd med denne ansvarsetikken opptrådte jeg som forsker derfor aktsomt i den grad at jeg i intervjusituasjonene stilte spørsmålene på en forståelig måte, forsikret meg om at forskningsdeltakerne hadde forstått spørsmålene, og gjorde det hele tiden klart for deltakerne at de ikke måtte svare på noe de ikke var komfortabel med å svare på. Avslutningsvis ble det i tråd med kravet om aktsomhet for deltakerrisiko informert om bakgrunnen for forskningen, og viktigheten av å fremme

minoritetsungdom sine egne opplevelser ble gjentatt både før og etter intervjuene i håp om at forskningsdeltakerne skulle få innblikk i viktigheten et forskningsbidrag med dette målet. Utfordringen med en slik problemstilling var å unngå at forskningsdeltakerne følte seg stereotypifisert, og det ble i intervjufasen og i analysefaser lagt vekt på å formidle deltakernes opplevelser og følelser som en del av det norske ungdomsfellesskapet de er en del av.

## 5 Resultat og drøfting

I denne delen av oppgaven vil det empiriske materialet bli presentert og drøftet ut ifra teorien som ble presentert i kapittel 3 i oppgaven. Problemstillingen i oppgaven er «Hvordan opplever minoritetsungdom egne identitetsprosesser?» Det tre forskningsspørsmålene er som følger «Hvordan påvirker hjemmeforhold de valgene ungdommene tar i klasserommet og på fritiden?», og «Hvordan mestrer ungdommene balansen mellom skole og fritid?», og til slutt «Hvilke verdier blir sett på som viktige av ungdommene?». Empirien med tilhørende drøfting vil bli presentert under de forskjellige kategoriene «verdier», «landbakgrunn sin betydning for foreldrerestriksjoner», «selvstendigjøring», «identitetsprosesser», og til slutt «mestringsstrategier».

Utvalget består som sagt av fem informanter, alle i alderen 13- 15 år. Ingen av informantene er født i samme land, så av hensyn til anonymiteten deres vil landbakgrunnen deres ikke bli opplyst om. De får også på samme skole, og kjenner de til at andre på skolen skal bli intervjuet, men ingen har opplyst at de vet hvem hverandre er. I tråd med de etiske forskningsretningslinjene velger jeg benytte meg av fiktive navn. Da tre gutter og to jenter deltok i intervjuene, kaller jeg dem Mille, Sunniva, Joshua, Gilbert, Johannes.

Ettersom intervjuet var et uformelt intervju fulgte samtlige intervjuer samme intervjuguide, og lengden på intervjuene varierte fra 15 minutter til 35 minutter. Oppfølgingsspørsmålene varierte imidlertid i takt med hvilke temaer forskningsdeltakerne ønsket å snakke om. Jentene sine intervjuene tok lengst tid, og guttene trengte gjennomgående mest tid til å bli komfortabel i intervjusituasjonen. Dette merket jeg på både kroppsspråk, måten de ordla seg på og lengden på svarene de gav. Intervjuguiden finnes i vedlegg 1, og oppfølgingsspørsmålene vil bli presentert underveis i presentasjonen av funnene der det er nødvendig.

### 5.1 Verdier

Empirien i oppgaven viser at forskningsdeltakerne verdsetter verdiene trygghet og kontroll. Verdier er i oppgaven forstått i lys av Syse sin forståelse av begrepet som noe som er viktig og positivt for den som har den, og dermed er utslagsgivende for handlingene til denne personen (Syse, 2021, s. 20). Ettersom alle informantene flere ganger uttrykker hvor viktig det er for dem å ikke oppleve stress i livet, kan dette funnet tolkes som at verdiene trygghet og kontroll er utslagsgivende for hvordan de håndterer balansen mellom skole, fritid, venner og familie. I lys av forskningsspørsmål 2 som lyder: hvordan mestrer ungdommene balansen mellom skole og fritid, viser empirien at både informantene som har bodd lenge i Norge, og informantene som nylig har kommet til Norge, på ulike måter verdsetter kontroll over skolearbeidet, og at dette er

utslagsgivende for hvordan fritiden ellers ser ut. I lys av forskningsspørsmål 2 som lyder: hvilke verdier blir sett på som viktige av ungdommene, viser empirien at ungdommene er opptatt av både prestasjon, omsorg, trygghet og kontroll. Ingen av verdiene kan skilles klart fra hverandre, men fungerer alle som rettesnorer for informantenes liv. Samtlige informanter som ble født i utlandet ble spurt som oppfølgingsspørsmål hva de husket fra overgangen fra fødelandet til Norge. Jentene beskriver en følelse av utrygghet i starten, mens guttene beskriver overgangen som fin. Men guttene som blir spurt legger vekt på hvor fint og bra det er i Norge, legger jentene vekt på hvor annerledes både omgivelser og mennesker i Norge var, i kontrast til hjemlandet. Milla beskriver hjemstedet slik:

*Det var så billig der, god mat, nyttårsaften var gøy, og jeg savner det. Jeg kunne ønske jeg kunne dra tilbake på besøk. Det var alltid sol, og fine strender og glade folk.*

Videre forteller Milla at hun har mast på foreldrene om å få dra tilbake til hjemlandet på ferier, men at faren har sagt klart nei. På oppfølgingsspørsmål rundt hva som var vanskelig med overgangen fra hjemlandet til Norge legger Milla vekt på at hun opplevde overgangen som utrygg:

*Eg følte meg sykt aleine da, når eg begynte på skolen her. Eg kunne ikkje språket, og kjente ikkje noen. Eg var alltid redd for at pappa skulle glemme å hente meg, for der jeg kommer fra var det skolebuss. Og så var ikkje broren min på samme skole lengre når vi kom hit, han måtte begynne på en annen skole.*

Milla skildrer så en skolehverdag fylt av en blanding av redsel, utrygghet og sinne. De følelsene av å ikke kjenne seg trygg i sitt nye hjemland slo ut i forholdet mellom henne og moren, og det ble en fysisk kamp å få Milla til å bli værende på skolen nesten hver dag. Konfliktfylte situasjoner i klasserommet om morgningen resulterte ofte i at Milla prøvde å løpe vekk og gjemme seg, og en gang endte det faktisk skikkelig gale:

*Det var en veldig uvant følelse fordi eg var så redd og sint på samme tid, så eg løp vekk fra klasserommet igjen. Jeg fikk faktisk hull i hodet, fordi mamma ville at eg skulle gå inn i klasserommet, og det ville ikkje eg så eg bare løp. Så var det akkurat det som skjedde, eg fikk hull i hodet.*

I lys av uttalelsene til Milla kan en hevde at på den tiden da disse hendelsene inntraff, var hun ikke var moden for den forandringen hun opplevde. Som Gullestad argumenterer er «trygghet» en verdi som synes å være viktig for folk flest, noe som innebærer at en verdsetter stabile og uforanderlige tilstander rundt seg (Gullestad, 2002, s. 66). Ser en dette i sammenheng med Milla sin unge alder og situasjonen tatt i betraktning, kan en tolke redselen hennes som en frykt for det som er nytt og annerledes. Det er derfor godt å høre at den redselen Milla beskrev

innledningsvis, avtar i takt med at hun både blir eldre og mer integrert i samfunnet. Milla forteller at kombinasjonen av redsel og sinne avtok i takt med at hun mestret det norske språket bedre. Siden hun både forstod jevnaldrende og lærere bedre, og klarte å snakke mer og mer norsk, forteller Milla at da hun byttet fra skolen hun gikk på det første året hun bodde i Norge, til den andre skolen hun skulle gå på ut syvende klasse, ble det en finere overgang. Hun uttrykker at hendelser som da hun fikk hull i hodet ikke skjedde på den nye skolen, og på spørsmål om hun følte utrygghet og redsel på den nye skolen, svarer hun uttrykkelig nei. Milla reflekterer selv rundt hvordan språkforståelse spilte en viktig rolle i hennes arbeid på å bli trygg på egne omgivelser. Dette kan ses i lys av både Haugseth sine argumenter om en ungdomskultur preget av prestasjonsidealer, og Bandura sine teorier om mestring. En kan tolke empirien slik at Milla sin interne kamp om å bli trygg på seg selv og kvitt de usunne følelsene som skaper voldsomt raseri, og redsel som resulterer i vold, er et tegn på at hun vil prestere bedre i møte med omgivelsene sine (Haugseth, 2020, s. 85). Å beherske det norske språket kan også tolkes som en markør for trygghet i dette empiriske tilfellet. Som forskningen til Mathisen viser, handler mestring av språk både om det å gjøre seg forstått av andre, og om å forstå de sosiale kodene når en interagerer med andre jevnaldrende (Mathisen, 2020, s. 134). Dårlig språkbeherskelse og en tydelig aksent kan i lys av en slik tolkning skape en følelse av utenforskap, som for mange vil oppleves utrygt og problematisk. I skolesammenheng viser forskningen til Mathisen at i møtet mellom minoritetselev og majoritetselev er svært tydelig hvem som behersker majoritetsspråket og ikke. Milla sin økende trygghet i takt med økende språkbeherskelse kan underbygge denne forskningen og disse påstandene, og bekrefter hvordan språk kan fungere som en identitetsmarkør (Mathisen, 2020, s. 133).

Gilbert, som bare har bodd i Norge i fire år, forteller imidlertid om en fin overgang fra hjemlandet til Norge. Han henviser til tiden før han kom til Norge som «rar» ettersom han da bodde på landet, og ikke i en by sånn som han gjør nå. Han forteller at han begynte på norskopplæring da han kom til Norge, før han ett år etter begynte i sjette klasse på en vanlig, norsk skole. Jeg spør han hva han syntes om det å komme til Norge da jeg antar at han husker litt av disse følelsene og tankene da det bare er rundt fire år siden. Han svarer:

*Det var mye bedre. Det er mye bedre her. Folk er ikkje helt gal og helt rar. Det er mye ting som skjedde der jeg levde før. De tingene er ikke helt bra. Folk er bare gal der.*

Ettersom jeg ikke forstår hva han mener med «gal», spør jeg om han vil utdype hva han mener med det. Han sier bare at det kan han ikke forklare med, men at folk der var «rar og gal». Etterpå spør jeg om han savner noe fra det landet, og da svarer han konsekvent:

*Nei, ingenting. Det er veldig bra her.*

Videre forteller Gilbert at han ikke ønsker å flytte tilbake til fødelandet sitt, da der er flere og bedre jobber her. Han sier at det er trygt og godt i Norge da jobbene er mye bedre her. Da han vil bli arkitekt eller ingeniør er det uansett best å bli Norge sier han, fordi det finnes mange av de jobbene her. En kan tolke Gilbert sine utsagn i lys av den verdien det kan virke som han har; trygghet. Som Johannes uttrykker, er det ingenting han savner fra hjemlandet sitt. I lys av det faktum at han flyttet til Norge på slutten av barneskolen, er det rimelig å tillegge dette utsagnet stor tiltro. At Johannes faktisk ikke savner noen aspekter ved hjemlandet sitt, men ikke vil fortelle mer om det enn at folk var «rar og gal», og at «det er mye ting som skjedde der», kan tolkes som at han ble skremt av situasjonen i oppvekstlandet sitt, og derfor setter pris på sitt nye hjemland, Norge. Han vil (eller kan) derimot ikke utdype hvorfor han liker seg så godt i Norge, annet enn å vise til de gode jobbene og den gode inntekten en kan få når en blir voksen i dette landet. Ser en disse uttalelsene i sammenheng med hva som er viktig for Johannes, kan tolke det slik at verdien av å bo i Norge for det første viser seg i hvordan folk oppfører seg, og for det andre hvordan framtidsutsiktene er. Syse belyser at en verdi er noe som er så viktig for de som har dem, at de påvirker handlingene deres (Syse, 2021, s. 20). Verdier må også ses i lys av den konteksten som omgir dem, og i lys av dette kan en tolke Johannes sine følelser rundt det å bo i Norge som et resultat av at han relativt nylig emigrerte til Norge. Det kan tenkes at kontrasten fra det som Johannes beskriver som et utrygt miljø i hjemlandet til et relativt trygt miljø i Norge, er såpass stor at det for Johannes oppleves som at «alt i Norge er bra».

Joshua i niende klasse gjentar flere ganger i løpet av intervjuet hvor viktig det er for ham å sove nok. Ikke bare uttrykker han ved flere anledninger at søvn er det viktigste i livet hans, og hvor dårlig humør han blir i hvis han ikke får nok søvn, men han forteller også at han elsker å ta livet med ro, og ikke stresse. På oppfølgingsspørsmål angående hva som gir ham godfølelsen i livet, svarer han:

*Å ikke få noe stress. Å vite hva som skjer neste dag. At det ikke er skole, ingen prøver. Ingen innleveringer, og eg har gjort alt sammen. Eg er ferdig med alt, trenger ikkje å gjøre flere innleveringer og prøver, så da kan eg egentlig bare sitte meg ned og slappe av, og spille.*

Disse utsagnene tolkes dithen at både kontroll og ro er viktige verdier i Joshua sitt liv. Ifølge Syse er verdier noe som er med på å styre handlingene til den personen som innehar disse verdiene (Syse, 2021, s. 20). Fordi verdier også må ses i lys av den konteksten de er en del av, kan en forstå Joshua sine verdier som et uttrykk for at han er ungdom. Som Smette et al påpeker



handler ungdomstid blant annet om å balansere mellom det som er kjedelig og det som er gøy (Smette et al., 2017, s. 143), og empirien viser helt klart at Joshua verdsetter å ha kontroll på hva som skjer i livet sitt. Kontroll og ro ser ut til å være to sider av samme sak for Joshua, fordi det å få unnagjort alt av prøver og innleveringer i tide til å kunne slappe av, gir ham den roen som trengs til å gjøre det han liker; «å sove og ta livet med ro». Han er jo tross alt en «avslappet type» som han selv sier.

Milla som ble født i Norge av to utenlandskfødte foreldre, bodde i et annet land til hun var seks år gammel. Hun beskriver tiden i det ande landet som «spennende», men legger vekt på at det var litt vel spennende av og til. Til tross for beskrivelser av landet hun tilbrakte store deler av barndommen i som «helt nydelig» og «det fineste stedet jeg har vært», legger ikke Milla skjul på hvordan skolesituasjoner der var helt annerledes enn det vi er vant til i Norge. Det kommer til uttrykk slik:

*Der var det liksom sånn at hvis du gjorde noe gale så slo lærerne deg med linjal. Det likte ikke mamma, så hun gikk og snakket med lærerne. Hun ble sint. Her er det mer sånn at hvis du gjør noe galt, så går det fint. Og det er bra.*

Videre snakker vi litt om hvordan det opplevdes å kunne bli slått med linjal iblant, hvorpå Milla uttrykker at det var både «ubehagelig» og utløste frykt i henne. Videre spør jeg om det er noe hun savner ved landet hun bodde i frem til seksårsalderen. Hun sier at til tross for det fine været, de fine stedene de besøkte og den gode maten, savner hun absolutt ikke hvordan hun av og til kunne bli behandlet på skolen. Her henviser hun igjen til eksempelet med å bli slått med linjal. Disse utsagnene kan tolkes slik at Milla, som folk flest, verdsetter trygghet og trygge rammer (Gullestad, 2002, s. 66). Som Gullestad argumenterer for er trygghet og trygge rammer en verdi som synes å være viktig for mange. De opplevelsene Milla hadde på skolen i landet hun bodde i, kan uten tvil anerkjennes som utrygge rammer. Milla sier hun aldri visste hva konsekvensene ble hvis hun gjorde noe galt på skolen, og det plaget henne. Som empirien vil vise i det neste sitatet, verdsetter nemlig Milla også frihet. Når vi snakker om familieforhold og telefonbruk, forteller Milla dette:

*Før kunne pappa bare ta fra meg telefonen for å sjekke ting. Det likte jeg ikke. En gang tok han telefonen en hel dag, men så tok mamma den tilbake til meg. Han trodde jeg hadde en video der jeg var med noen gutter, men det hadde jeg ikke. Jeg forklarte han at det hadde jeg ikke, og så fikk jeg til slutt telefonen igjen. Han sa alt var greit, men at eg måtte være mer ærlig og vise han mere ting.*

Jeg spør videre hva hun tenker om at pappaen krever innsyn i telefonen hennes, hvorpå hun svarer at hun kunne tenkt seg litt mer privatliv. Hun forteller at til tross for at hun liker at

pappaen vet litt om livet hennes, for eksempel hva hun gjør på og hvem hun er med, så misliker hun sterkt å ikke få privatliv. Telefonen hennes er dermed ikke noe hun ønsker at foreldrene skal få innblikk i. I lys av Milla sin alder kan en se disse tankene i sammenheng med både ønsket om og retten til frihet og privatliv. Som Smette et al påpeker har ungdommer rett til økende selvbestemmelse i takt med økende alder og modenhet. Noen av funnene fra forskningen til Smette et al (2017) viser at en liten gruppe minoritetsjenter ikke får denne økende medbestemmelsen og selvbestemmelsen i takt med økende alder (Smette et al., 2017, s. 14). Som muslimsk jenter med muslimske foreldre kan en dermed tolke det dithen at Milla er blant de minoritetsjentene som kanskje ikke får den friheten hun ønsker i privatlivet sitt. Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at forskning påpeker at foreldre kan gi barna deres mindre frie tøyler ikke bare i lys av alder, men også i lys av modenhet. Som Milla selv beskriver flere ganger i løpet av intervjuet, kan hun være veldig impulsiv, tullete og gjøre ting hun angrer på. Videre forteller hun at pappaen egentlig er veldig forståelsesfull, og stort sett hører på henne hvis moren også støtter henne. Hennes telefonbruk og privatliv i den forstand kan dermed tolkes som et av de få «problemområdene» i forholdet mellom henne og faren, og er forhåpentligvis noe som vil forandre seg til det bedre i takt med at også Milla selv synes hun blir mer moden. Som hun reflekterer over i slutten av intervjuet er at av ønskene hennes for fremtiden «å bli litt snillere, flinkere til å se konsekvenser av handlinger, og mer rettferdig». Kanskje er det det faren hennes venter på før han kan la Milla få bruke telefonen sin i fred.

Sunniva har bodd i Norge siden hun var fem år gammel. I intervjuet med henne kommer det frem at det å ha kontroll på forskjellige ting i livet er særlig viktig. Første gang ordet «kontroll» nevnes er når vi snakker om skolebyttet Sunniva gjorde i løpet av barne- og ungdomsskolen. Sunniva forteller at ettersom det var mye styr med papirer da hun skulle bytte skole, var det hun som tok seg av det meste. Jeg spør henne om hun kunne ønske det skjedde på noen annen måte, og da svarer hun:

*Nei, eg liker å ha det sånn. Da har eg kontroll. Da får eg bestemme hvordan det er.*

Videre spør jeg om kontroll er noe hun liker å ha i hverdagen, og hva hun føler hun mestrer med det. Hun svarer:

*Eg klarer å disiplinere meg selv, og å planlegge. Eg vet ka eg skal gjøre. Det er ikkje alltid eg fullfører det, men eg er flink på planleggingen. Ofte klarer eg det heldigvis for eg prøver å unngå stress. Eg liker ikkje stress. Det er egentlig det som er målet med det.*

Videre i intervjuet dukker ordet «kontroll» opp igjen. Jeg spør hva Sunniva håper hun kommer til å klare fint i fremtiden, og hun svarer at hun håper hun vil klare å kontrollere følelsene sine bedre. Jeg spør om hun kan utdype, og hun svarer dette:

*Når eg er veldig glad kan eg vise det for mye. Eg må dempe energinivået. Eg tror eg hadde følt det mer behagelig selv å få litt kontroll over det. Eg vil egentlig bare ha mer kontroll. Og så elsker eg å observere folk. Eg gjør det allerede, men eg vil gjerne gjøre mer av det. Eg vil følge mer med, og snakke mindre. Eg tenker at hvis eg holder litt tilbake så hvis eg først snakker så hører folk på meg. Ordentlig. Da blir de mer sånn «åh, nå snakker hun, nå må vi høre på henne». Så det er litt psykologisk. Eg liker den tankegangen der.*

Videre spør jeg om det med å ha kontroll på seg selv og heller la andre snakke mer er noe hun har vært bevisst på, og hun svarer at det er både og. For noen år siden var hun ikke oppmerksom på det, men ettersom hun og mammaen hennes begynte å snakke mer og mer om det, ble det naturlignok noe hun ble mer bevisst på. Ikke bare snakker hun og moren mye om det nå, men Sunniva leser også om det å kontrollere følelsene sine, og hvordan hun kan få andre til å bli mer oppmerksom på det hun sier. Hun sier alt med et glimt i øyet og et smil om munnen, men legger til at «det er kanskje litt manipulerende, men eg vil heller være litt mer mystisk selv». Til slutt legger hun til at hun ikke vil at folk skal vite for mye om henne, da hun ikke liker det.

Verdien av mat, matlaging og fellestid rundt måltider er noe flere av informantene utpeker som viktig for dem. På spørsmål om hvilke verdier og tradisjoner Gilbert eventuelt har tatt med seg fra fødelandet sitt, svarer han:

*Vi lager masse mat og spiser sammen, og så vi har tatt med de tradisjonene som handler om mat. Det er viktig for oss. Vi har mange gode matretter som er veldig gode. Den ene er en slags kjøttballe-rett, med masse deilig salat til, og en slags saus. Den lager vi av og til sammen.*

Joshua forteller noe lignende:

*Kulturen vår er muslimsk. Eller, vi spiser norsk mat av og til. Sånn brunost og sånn, med syltetøy. Og skiver, haha. Men ellers så spiser vi en veldig god type kyllingrett. Vi kan bestemme hvor sterk den kan være. Der eg kommer fra liker vi å ha det veldig sterkt.*

Empirien viser at både Gilbert og Joshua definerer seg selv og sine mattradisjoner i lys av hjemlandet sin kultur. De tradisjonene og kulturene de er oppvokst med blir utpekt som det som er vanlig for dem, mens det «norske» blir utpekt som noe annet; noe de også kan spise, bare ikke like ofte. Sunniva uttrykker også at mat er viktig for henne. Både hun og familien er veldig opptatt av mat og det å få i seg de riktige næringsstoffene. Hun uttrykte i denne sammenheng dette:

*Jeg spiser det foreldrene mine sier. Jeg er med på å bestemme hvilken mat vi skal spise, og hvilke matretter vi skal lage. Vi spiser veldig sunt, og så har vi de typiske rettene fra der vi kommer fra. Det er masse forskjellige supper og sånn. Vi lager nesten alt selv, kjøper ikke sånn Toro. Det gjør vi ikke.*

Sunniva kobler familien sine matvalg opp mot sporten hun driver med. I denne sporten er det ifølge henne ikke bare ekstremt viktig å spise nok og sunt, men også variert og hjemmelaget. Fordi idretten hun er engasjert i drives på toppidrettsnivå uttrykker at både maten, måltidene og idretten er en stor del av livet hennes.

## 5.2 Landbakgrunn sin betydning for foreldrerestriksjoner

I lys av oppgavens problemstilling som lyder: «hvordan opplever minoritetsungdom egne identitetsprosesser», er det relevant å gjøre rede for hvordan informantenes foreldre sin landbakgrunn har betydning for livet deres. Som Eriksen belyser er identitetsprosesser ikke bare resultatet av psykologiske prosesser, men et resultat av både arv, miljø og menneskets frie vilje (Eriksen, 2004, s. 29). Ettersom samtlige informanter bor med foreldrene sine, er det relevant å tolke det dithen at foreldrene har en viss betydning for ungdommens identitetsprosesser. Empirien viser at flere av informantene selv har reflektert rundt dette spørsmålet før, og noe som dukker opp igjen i alle intervjuene er forståelsen informantene har av at foreldrenes landbakgrunn er utslagsgivende for enten hvilke restriksjoner de har hatt før, eller hvilke restriksjoner de har i dag. I løpet av intervjuet blir alle informantene spurt hvordan de hjemme påvirker dem i løpet av en dag. Samtlige sier at de hjemme ikke påvirker dem hele tiden, men i enkelte tilfeller. Det som går igjen i intervjuene er at foreldrene påvirker ungdommene både når det kommer til innetid, skjermtid og nærvær med motsatt kjønn. Samtlige informanter uttrykker at de opplever foreldrerestriksjonene som en konsekvens av foreldrenes landbakgrunn, og noen også som en konsekvens av religionen deres. På spørsmål om hvordan foreldrene påvirker ham, uttrykker Johannes seg slik:

*De påvirker meg litt med at mamma for eksempel, hun er jo vokst opp i det landet. Hun er ganske streng med innetider, og jeg jobber mye med oppgaver og lekser hjemme. Det er det som er vanlig for oss.*

Videre forteller Johannes at faren er enig med moren, men at det er moren som setter «grensene». Faren stoler visstnok mer på ham enn moren gjør, så han setter derfor ikke like mange grenser og krav. Jeg spør derfor hva han syntes om grensene foreldrene setter, og han svarer at han syntes det er helt greit. Han mener imidlertid han kan bli flinkere til å sette grenser for seg selv fordi han ofte spiller for mye. Han sier «jeg kunne gjort noe bedre med tiden min». Ser en dette i sammenheng med teorien til Smette et al angående ungdoms

selvstendigjøringsprosjekter, kan en argumentere for at moren til Johannes opptrer som hun gjør fordi hun vil hjelpe Johannes til å bruke mest mulig tid på lekser og annet som hun anser som viktig. Johannes ser disse formaningene som en konsekvens av morens oppvekst i et annet land, og referer i samme uttalelse til disse formaningene som noe som er «vanlig for oss». Dette kan tolkes som at Johannes forstår verdien av å bruke mye tid på lekser og oppgaver, og i lys av foreldrenes landbakgrunn forstår dette som en selvsagt del av hverdagen. I lys av Smette et al sin teori om ungdommens selvstendigjøringsprosjekt, påvirker moren og morens landbakgrunn Johannes med struktur og rammer rundt skolearbeid. Til tross for at Johannes forteller videre om hvor streng moren er, uttaler han også at han ser nødvendigheten av det. Han vet imidlertid ikke om han liker arbeidsmengden han må gjøre, men empirien viser at han uansett synes «det er helt greit» og «helt vanlig». Disse uttalelsene kan tolkes som et tegn på at til tross for at Johannes synes arbeidsmengden er kjedelig og stor, forstår han viktigheten av det og opplever det som noe som er vanlig. Den lille selvstendigheten hans er dermed i gang med å ta form, nettopp fordi han lar seg påvirke av moren til å balansere fritid og skolearbeid.

Gilbert henviser også til «gaming» når det kommer til hvordan foreldrene påvirker han. Han uttrykker at de setter grenser i form av at han må være stille på kveldene, og ikke «game» hvis det forstyrrer de andre som skal legge seg. På oppfølgingsspørsmål rundt hva foreldrene hans synes om spillingen hans, svarer han slik:

*Klokken elleve må jeg være stille. Men jeg kan være stille og spille. Så de bryr seg ikke så mye.*

Gilbert, som forteller at han spiller mye skytespill og egentlig prøver ut «litt av alt», trekker på skuldrene og viser at han ikke bryr seg når vi snakker om hva foreldrene synes om spillingen hans. Ser en kroppsspråket hans i sammenheng med det han forteller, kan en tolke det som at foreldrene faktisk ikke bryr seg om hva og hvor lenge han spiller, så lenge det ikke går utover husets ro og fred. Med tanke på Gilbert sin alder (ungdomsskole-alder) kan en forstå foreldrene sine mangler på grenser rundt lengde på spillingen som et forsøk på å ha et tillitsfullt forhold med sønnen, der de respekterer ham hvis han respekterer deres behov for stillhet etter klokken elleve om kvelden. Som Frønes påpeker er foreldrerollen svært kompleks, og de moderne tidene med komplekse samfunnsforhold burde forde en åpen og tillitsfull samhandling mellom foreldre og deres barn (Frønes, 1994, s. 45). En tolkning av empirien kan dermed være at Gilbert sine foreldre prøver å etterstrebe en kommunikasjon der de viser respekt for sønnen sin gjennom å stole nok på han til å la han velge selv om han vil fortsette spillingen på kvelden etter klokken er blitt elleve. At foreldrene lar Johannes spille med kriteriet om at det skal være stille i huset,

kan også tolkes på som et tegn på at foreldrene vil gå foran som et godt eksempel. I stedet for å nekte Johannes å spille mer, kan det derimot tolkes slik at de vil at han selv skal forstå at han ikke burde spille mer såpass sent. Som et ledd i Johannes sitt selvstendigjøringsprosjekt i arbeidet med det Smette et al kaller for «den lille selvstendigheten», kan foreldrenes fremgangsmåte forstås som en lur måte å få Johannes til å forstå sitt eget beste (Smette et al., 2017, s. 147). En forutsetning for at den lille selvstendigheten skal få vokse seg sterkere er at ungdommene får prøve og feile litt (Smette et al., 2017, s. 143). Nettopp derfor kan denne «foreldrestrategien» etter hvert vise seg å fungere; Johannes vil forhåpentligvis nokså fort finne ut at det går utover både humør, søvn og skolearbeid hvis han ikke slutter med spillingen innen klokken elleve om kvelden.

Mille er muslimsk og henviser flere ganger til religion og farens landbakgrunn når samtalen utspiller seg rundt fritid, mat og venner. Ut ifra empirien tolker jeg det som at hun og foreldrene har et godt forhold som er bygget på åpenhet og gjensidig tillit, men der grensene likevel ikke alltid er helt klare. På spørsmål rundt hvorvidt de hjemme påvirker de valgene hun tar i løpet av en dag, sier hun for eksempel:

*Det går bra. Okey; Av og til henger eg med gutter, og eg tror når det kommer til religion og sånn så er ikkje pappa særlig glad for det. Han tenker, eller han overtenker, og tror at de skal komme til å ta på meg og sånt ... Eg har forklart at det er ikkje sånn det er, og no har han endelig skjönt det. Vi har hatt en liten prat, så nå går det egentlig helt fint, men det er ikkje alltid han liker det, og han syntes hvert fall jeg burde være mer hjemme og med familien. Han sier eg er med vennene min veldig, veldig, veldig mye, i helgene og i ukedagene. Han kan spørre meg «skal du ut igjen i dag?». Da vil han at eg skal bruke mer tid med familien, og spør «har du ikkje lyst å gå på kino med brødrene dine?». Men ja, eg syntes jo det er mye gøyere med venner, de er jo på samme alder og sånt.*

En kan tolke empirien slik at Milla nå får bestemme selv hvem hun er med og når. Faren har sine ønsker og forhåpninger, men Milla er til syvende og sist den som får bestemme på det området. På grunn av økende alder er det relevant å forstå Milla sin økte selvbestemmelse som et utfall av at faren mener hun er mer moden for å velge selv hvem hun skal være med. Dette funnet strider imot forskningen til Smette et al i deres artikkel «foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom». Ifølge dem er nemlig en liten gruppe minoritetsjenter i fare for å miste selvbestemmelsen og medbestemmelsen til tross for økende alder og modenhet (Smette et al., 2021, s. 21). Det er imidlertid ifølge Milla sine uttalelser, ikke tilfellet med henne.

Joshua er også muslimsk. Foreldrene kommer ikke fra det samme landet som Mille sine foreldre, men de deler religiøs bakgrunn. Joshua uttrykker at religion er en viktig del av hans

hverdag; han ber fem ganger om dager, faster når det er ramadan og ser på seg selv «både som en norsk gutt og som en muslimsk gutt». Han forteller imidlertid at det av og til er vanskelig å kombinere alle bønnene med «gamingen» sin. I denne sammenhengen uttaler han:

*Eg spiller en runde, okey. Så glemmer eg at eg må praye. Så er eg midt i en runde, og så roper moren min på meg, at eg må be. Og så spiller eg online, og moren min sier eg må stoppe å spille. Det går ikkje hvis eg spiller online.*

Forskningen til Stefansen et al, som ble gjort rede for i kapittel to, viser at foreldre er opptatt av barnas selvdriv, evne til å regulere lyst og plikt, og evne til å balansere skoletid og fritid (Stefansen et al., 2017, s. 120). Det empiriske materialet i denne oppgaven støtter opp under denne forskningen; moren til Joshua er som empirien viser svært opptatt av at han skal regulere forholdet mellom religion og spilling - altså mellom plikt og lyst.

### 5.3 Selvstendigjøring

I ungdomstiden er selvstendigjøringsprosjekter særlig viktige (Smette et al., 2017, s. 137). Oppgavens funn viser at samtlige forskningsspørsmål kan belyses med empiri og tolkning rundt informantenes selvstendigjøringsprosjekt. Oppgavens empiri viser for eksempel en klar tendens til at informantene i dette prosjektet både er klar over viktigheten av, og aktivt jobber med, selvstendigjøringsprosjektet sitt. Ikke bare er de modne nok til å innrømme at de av og til gjør feil valg når det kommer til tidsbruk knyttet til pc og mobil, flere av dem vet også hva de skal gjøre for å klare å balansere skole, lekser, fritidsaktiviteter, venner og soving. I denne sammenhengen forteller Sunniva dette:

*Jeg driver med sport på toppidrettsnivå, og liker også musikk. Jeg spiller piano, gitar, synger, tegner, og liker egentlig alt med kunst. Jeg velger selv når jeg skal gjør ting, men jeg har visse grenser fra foreldrene mine. Før var det sånne tider og sånn, men nå når jeg er eldre så stoler de på meg og jeg kan bestemme mer fritt. Før var det en viss tid jeg måtte være hjemme, samme med telefon; de tok den vekk så jeg fikk sove.*

På oppfølgingsspørsmål spør jeg hvordan foreldrene begrunnet valget angående det å ta telefonen fra henne på kveldstid, hvorpå Sunniva svarer dette:

*Det distraherer. Det er ikke bra. Og fordi det skal øke tankegangen vår. For når de tar vekk mobilen så begynner det å skje masse ting. Vi øker kreativiteten vår. Tankegangen blir mer kreativ.*

Empirien kan tolkes slik at Sunniva har hatt foreldre som har satt høye, men rettferdige krav til henne. Ikke bare forstår Sunniva effekten av de kravene som har blitt stilt henne, det virker også som hun er helt enig i hvorfor og hvordan de er blitt stilt. I lys av Smette et al (2017) sin teori om «den lille selvstendigheten» og «den store selvstendigheten», er det klart at Sunniva er en jente som både har reflektert rundt, og fortsatt reflekterer rundt, nødvendigheten av struktur og

rammer i hverdagen - altså den lille selvstendigheten (Smette et al., 2017, s. 147). Det virker som hun balanserer mobilbruk og avslapping på en fornuftig måte, og setter ingen spørsmålstegn vedrørende hvorfor hun ikke skal bruke mobilen på kveldstid. Selv om det var foreldrene hennes som satte tydelige grenser rundt mobilbruk på kveldstid da hun var yngre, virker det som Sunniva nå helt selv velger å legge den vekk. Dette viser at Sunniva tar ansvar for seg selv; søvn og kreativitet kommer foran ubegrenset skjermtid (Smette et al., 2017, s. 147).

Johannes forteller at sporten han går på krever at han er med på tre treninger i uken, og kamper i helgene. Han sier han er glad på treningene i ukedagene, men at han ofte i helgene blir litt småsur hvis for mye tid går vekk til treningen på fredagen, og det blir for mange kamper i helgene. Likevel sier han i denne sammenheng:

*Det er helt greit. Det er gøy. Jeg vet at jeg må komme på de tingene hvis jeg skal fortsette, det er en del av det. Hvis jeg skal bli god i fremtiden må jeg fortsette å stille på alle treninger, og ta det med et smil. Det hjelper ikke å være sur, selv om jeg er det av og til.*

Til tross for at Johannes erkjenner at han ikke alltid synes det er gøy med flere treninger i tillegg til flere kamper i uken, høres det ut som han forstår verdien av det. Sett fra mitt perspektiv i lys av det empirien viser, forstår Johannes verdien av å jobbe hardt her og nå. Den store selvstendigheten - hvordan fremtiden påvirkes av valg en gjør i nåtiden - tolkes av meg som noe Johannes er veldig innforstått med. Som Smette et al argumenter for handler den store selvstendigheten hos ungdom om dette nettopp dette; være bevisst på at de valgene vi tar i dag har innvirkning på hvordan fremtiden vår vil se ut, både på godt og på vondt (Smette et al., 2017, s. 145).

#### 5.4 Identitetsprosesser

Som oppgaven belyste i kapitel 3 er identitetsbegrepet et begrep som ikke alltid er lett å forstå seg på. I denne oppgaven blir imidlertid identitet forstått som en dynamisk, kontekstuell tilstand som oppleves forskjellig fra person til person, og situasjon til situasjon. Ungdomstiden er preget av mye usikkerhet rundt valg, personlighet og omdømme, men ikke alle er like bevisste rundt egne identitetsprosesser. Empirien i oppgaven viser at det er store forskjeller i hvordan elevene oppfatter seg selv, og tror at andre oppfatter dem. Med tanke på at informantene er ungdomsskoleelever, er det naturlig å forvente at graden av modenhet er svært ulik fra informant til informant. Det overrasket meg likevel at noen reflekterte mye rundt både hvordan de fremstod, og også hvordan de *ville* fremstå. Sunniva snakker for eksempel mye om hvor



viktig og lurt det er for henne å kontrollere følelsene sine, temperamentet sitt og ikke minst fremstå på en bestemt måte overfor klassekameratene. Vi snakker om hvordan fremtiden ser ut, og hva hun tror og håper hun kommer til å mestre i fremtiden. Sunniva uttalte:

Sunniva: «Ehm... Eg vet ikkje... Kontrollere følelsene mine»

Intervjuer: «Kan du utdype det?»

Sunniva: «Eg er veldig flink til å overreagere, og når eg blir sint så blir eg veldig sint, og samme med glad. Så eg kan bli flinkere til å kontrollere det. Eg må heller tenke at eg må stoppe opp litt, og roe meg ned. Når eg er veldig glad kan eg vise det for mye. Eg må dempe energinivået. Eg tror eg hadde følt det mer behagelig selv, hvis eg fikk litt kontroll over det».

Empirien viser at Sunniva både er klar over sine svakheter (det hun ser på som svakheter)- mye følelser og for høyt energinivå - og klar over hva hun ifølge henne kan og burde gjøre for å forandre denne delen av identiteten hennes. Slik jeg tolker eksempelet opplever Sunniva det som frustrerende å ikke ha kontroll over graden av sinne eller glede hun både føler og uttrykker, og dette er viktig for henne med tanke på fremtidige utsikter. Tolker en dette i lys av Smette et al sin teori om ungdommers selvstendighetsprosjekter, ser en at Sunniva er på god vei til å finne ut hvordan hun skal mestre «den store selvstendigheten» (Smette et al, 2017, s. 145). Ikke bare er hun observant på hva som skal til for at hun skal føle seg lykkelig i fremtiden, hun vet også noe om hva hun *ikke* vil skal skje - overreagering og voldsomme følelsesutbrudd i situasjoner der hun blir enten sint eller glad. Videre snakker Sunniva om andre ting hun vil mestre i fremtiden:

*Og så elsker eg å observere folk. Eg gjør det allerede, men eg vil gjøre mer av det. Følge mer med, snakke mindre. Eg tenker at hvis eg holder litt tilbake så hvis eg først snakker så hører folk på meg. Da blir de sånn «åh, nå snakker hun! Hysj, nå må vi høre på henne». Så det er litt psykologisk tankegang. Eg liker den tankegangen der.*

Evnen til å se seg selv «utenifra», og aktivt reflektere rundt hvem en er og hvordan en vil fremstå, er ifølge Frønes grunnleggende ved det å være menneske (Frønes, 1994, s. 54). Empirien i denne forskningen viser at Sunniva gjør nettopp dette; reflekter rundt hvordan hun vil fremstå, og hvordan hun vil være. Det kan tolkes som at hun aktivt prøver å styre sine egne identitetsprosesser og finne sin «kjerneidentitet» (Frønes, 1994, s. 54). Milla sine uttalelser er nokså like; hun forteller at hun er bevisst på de ulike «rollene» hun har i forskjellige sammenhenger, men uttrykker imidlertid bekymring over at hun ofte føler hun forandrer personligheten for mye i enkelte situasjoner. Mens hun ifølge henne selv er rolig og ordentlig i møte med familien, er hun «veldig tøysete og tullete» i samvær med klassen. Hun forteller at

det er fordi hun ofte blir påvirket av guttene i klassen, slik at hun blir «tøysete og fineste» også. Sett i sammenheng med Aasebø (2011) sitt forskningsbidrag, ser en enkelte fellestrekk med denne oppgavens empiriske funn. Ifølge Aasebø kan klasseromskultur ses i lys av hvem som er mest populær, og de mest populære får makt til å definere hvordan de andre i klasserommet skal oppføre seg (Aasebø, 2011, s. 379). Milla uttrykker imidlertid ikke direkte at guttene har makt over henne, men en kan tolke utsagnene hennes dithen fordi hun forteller at hun strever med hvordan hun forandrer personlighet i deres nærvær. Hun reflekterer selv over at hun gjør dette fordi hun vil bli likt av dem, og finner hele situasjonen strevsom. Jeg tolker det dermed slik at empirien bekrefter det Aasebø forteller om hvordan klasseromskulturer er definerende for hvordan elever opplever egne identitetsprosesser (Aasebø, 2011, s. 380). Frønes sin teori om hvordan identitetsprosesser ikke bare er konsekvenser av psykologiske prosesser, men også konsekvenser av sosiale handlinger, støtter også denne tolkningen (Frønes, 1994, s. 54).

Mens Sunniva og Milla uttrykker eksempler på både verdier og egenskaper ved seg selv som de enten liker eller misliker, strever noen av guttene med å gjøre det samme. Joshua uttrykker blant annet at han ikke vet hvordan vennene vil beskrive han, og at han heller ikke bryr seg om det. Han forklarer dette slik:

*Eg er ærlig, og lat. Ingenting mer. Eg er fornøyd med det. Det lager meg. Eg er trygg på meg selv.*

Dette eksempelet viser imidlertid at til tross for at Joshua ikke er i stand til, eller vil, se seg selv «med andres øyne» (Frønes, 1994, s. 54), er han i stand til å reflektere rundt egne personlige egenskaper. Som Frønes argumenterer for er dette bare en del av menneskets identitetsarbeid; de sosiale forholdene og hvordan en opplever seg selv i møte med andre er den andre delen (Frønes, 1994, s. 54). Med tanke på både alder, modenhet og vilje til å snakke, er det naturligvis en reell mulighet for at Joshua tenker og reflekterer mer over identitetsprosessene sine på egenhånd. Det er ikke innlysende at en ungdomsskolegutt ønsker å utlevere personlige refleksjoner og betraktninger rundt seg selv, til en forsker en knapt har møtt. Dette teamet blir tatt opp igjen i kapitlet om etikk i møte med ungdom. Blant guttene er det litt større forskjell rundt hvordan de ser på seg selv i lys av andre. På oppfølgingsspørsmål rundt hvem han føler at han er i klasserommet, sier Johannes, som har bodd i Norge siden han var ett år, dette:

*Det varierer. Noen ganger er eg den smarte, den som gjør alle oppgavene, og de ved siden av meg bare kopierer meg. Men det begynner å bli mer og mer normalt for meg, for eg vil bare de de oppgavene, og bli ferdig.*

Videre spør jeg:

*Du er ikke den som tuller og sløser med tiden?*

Johannes svarer:

*Det varierer, noen ganger ser eg litt på Youtube i det skjulte. Da klarer eg ikkje å konsentrere meg.*

Empirien viser at Johannes er klar over at han forandrer personlighet i lys av hvem han er med i klasserommet, og fra situasjon til situasjon. På spørsmål om hvordan han tror de andre vil beskrive han svarer han:

Johannes: «Hm, eg vet ikkje. Egentlig som ikkje så flink»

Intervjuer: «Hvorfor det?»

Johannes: «Eg vet ikkje. Kanskje de ikkje tror på meg»

Intervjuer: «Hvordan vil du forklare deg selv da?»

Johannes: «En som gamer, en som driver med idrett og en som er smart. Alle de tre tingene»

Det er ikke lett å tolke hvorfor Johannes ikke tror de andre ser på han som «flink». Han henviser til at de «kanskje ikke tror på meg», og jeg velger å ikke spørre mer da kroppsspråket og blikket hans signaliserer at han ikke ville snakke mer om det temaet. Han er klarer likevel å se seg selv «utenifra», men det er nok sannsynlig at i likhet med Joshua er han enten ikke moden nok, eller ikke har selvinnsikt nok til å skjønne at de andre mest sannsynlig ser på han med et mer positivt blikk da de ofte kopierer det han gjør.

Empirien viser at samtlige gutter i studien opplever «gaming» - spilling på pc, nettbrett eller telefon - som viktige sider ved deres liv. Ikke bare er de opptatt av å få nok tid til å «game», de uttrykker også at «gaming» er en viktig del av den de er. Johannes forteller i den anledning:

*Jeg gamer. Det er en viktig del av hvem jeg er. Andre ser på meg som en som gamer, selv om jeg gjøre andre ting også. Jeg tror de andre ser på meg som smart og sportslig også. Ikke bare en gamer, liksom.*

Empirien viser at Johannes både oppfatter seg selv som en som «gamer», og tror andre ser på ham som det. Etersom han skiller det å være smart fra det å «game», er det relevant å tolke det dithen at han føler identiteten som «gamer» ikke stemmer overens med det å være «smart». Det virker dermed som at han forstår spill-identiteten sin som en annen enn den identiteten han har som elev, eller som en del av den sporten han holder på med. Dette kan ses i sammenheng med det Taylor snakker om når han argumenterer for at en må reflektere rundt hvordan «gaming» kan skape adskilte virkeligheter, og dermed også adskilte identiteter (Taylor, 2011, s. 374). Empirien viser at Johannes tror folk ser på ham som både en «gamer», og som en smart,

sportslig gutt. Det kan dermed tolkes slik at disse to versjonene av ham ikke er de samme (Taylor, 2011, s. 374).

Videre opplyser guttene om viktigheten av å holde kontakten med venner gjennom «gamingen». Joshua forteller at hadde det ikke vært for spillingen, så hadde han ikke hatt like god kontakt med fetterne sine. Spesielt en fetter «gamer» Joshua mye med:

*Det er sånn vi henger. Vi spiller sammen «online» og holder kontakten det. Eg vet ikkje, vi bare liker de samme spillene og har det gøy.*

Empirien danner utgangspunkt for å tolke at Joshua bruker «gaming» som en arena der han ikke bare har det gøy aleine, men også har det gøy i samvær med andre. Som Livingstone poengterer, kan det danne grunnlaget for selvutvikling og læring; ungdommer kan utvikle seg gjennom påvirkning fra andre «online» (Livingstone, 2011, s. 352). Empirien viser at Joshua nesten daglig bruker «gaming» som en arena for kommunikasjon med fetterne sine, til tross for at de kommuniserer og møtes fysisk på andre arenaer i livet også. Det at de møtes på så mange forskjellige arenaer såpass ofte, danner ifølge Livingstone grobunn for gode læringsvilkår og en selvutvikling som baserer seg på å ta imot nye impulser fra flere hold samtidig (Livingstone, 2011, s. 352). Selv om forskning viser at norsk ungdom de siste 30 årene tilbringer betraktelig mindre tid sammen fysisk, stopper det ikke dem fra å møtes «online» (Bakken et al., 2021, s. 39). Til tross for at Joshua forteller at han sjeldent møter folk utenfor skolen, betyr ikke det at han færre venner - tvert imot; de møtes ofte og lenge, i den «digitale verden» (Bakken et al., 2021, s. 39).

Gilbert skiller seg imidlertid ut i den grad at han er den eneste av informantene som ikke forteller om egne opplevelser knyttet til verken spilling, venner, mobilbruk, sport eller andre fritidsaktiviteter. Han får de samme spørsmålene som de andre informantene gjør, men er (eller vil ikke være) i stand til å fortelle like detaljert om livet sitt som de andre er. Dette tolkes som et viktig funn i denne forskningsoppgaven. For det første kan det forstås i lys av at Gilbert ikke har bodd i Norge i mer enn fire år. I tråd med Mathisen sitt forskningsbidrag (Mathisen, 2020, s. 134) tolkes språk i denne sammenhengen som en viktig markør i møte med å føle seg forstått og godtatt. Til tross for at Gilbert snakker godt norsk, merker jeg at han ikke er helt komfortabel i intervjusituasjonen. Det kan det være mange grunner til, men jeg setter det i sammenheng med at han ikke alltid finner riktig ord, og er noe nølende når han svarer. Videre enten klarer eller vil han ikke komme med utfyllende svar, og på oppfølgingsspørsmål som ikke var i intervjuguiden sier han ofte «vet ikke». Dette kan skyldes at han har lest intervjuguiden og

forberedt seg godt på akkurat disse spørsmålene og ikke oppfølgingsspørsmålene, og det kan skyldes at han ikke ser på det som nødvendig eller interessant å svare på spørsmålene han blir stilt. I lys av at han var veldig velvillig til å stille opp på intervjuet, og hans nølende svar og søken etter riktig ord og setningsoppbygging, tolker jeg det imidlertid som et utfall av usikkerhet rundt egne språkferdigheter.

### 5.5 Mestringsstrategier

I tråd med oppgavens problemstilling søker oppgaven blant annet å svare på spørsmål angående hvordan ungdom mestrer balansen mellom skole og fritid. Samtlige informanter blir i løpet av intervjuet spurt hva de føler de mestrer i hverdagen, og hvorfor de eventuelt føler de mestrer dette, eller hvorfor ikke. I tråd med Banduras teori om hvordan mennesker blir påvirket og etterligner oppførselen til personer som står dem nær (Bandura, 1997, s. 87), forteller både Joshua, Gilbert og Milla om hvordan de mestrer utfordringer i livet ved å reflektere rundt hva nære familiemedlemmer ville gjort i samme situasjon som står dem. Sunniva er imidlertid den som uttrykker med både størst selvfølgelighet, og med stort engasjement gjennom både kroppsspråk og samtale, at hun virkelig føler hun er god på planlegging, strukturering og utførelse av ukens eller månedens gjøremål. I lys av at hun er redd for konsekvensene av hva som skjer hvis ikke mestrer disse elementene, forteller hun at det er svært viktig for henne at hun alltid fortsetter å mestre dette. En kan tolke disse utsagnene som et tegn på at tidligere erfaring har gjort Sunniva oppmerksom på hvilke negative utfall det får om en ikke gjøre lekser eller gjøremål i tide. Denne tolkningen blir bekreftet når jeg spør henne hvorfor hun liker å gjennomføre alt så tidlig som mulig:

*Fordi eg liker ikkje stress. Det er det som er målet med det, eg vil ikkje oppleve den følelsen av det. Eg vil unngå den stress-følelsen.*

Fordi Sunniva uttrykker at hun ikke liker «stress-følelsen», vil det være rimelig å anta at hun har kjent på denne følelsen før. Det kan tolkes dithen at Sunniva har tatt lærdom av tidligere erfaringer med stress, og med støtte i Bandura sin mestrings-teori kan en hevde at Sunniva har reflektert over tidligere erfaringer (Bandura, 1997, s. 79). En kan tolke det slik at Sunniva enten har prøvet og feilet flere ganger, og derfor nå virkelig har lært «leksen sin», eller slik at hun ikke trengte mer enn et par ganger med stress-følelse før hun tidlig innså at hun ikke får en god følelse hvis hun alltid utsetter ting. Uansett er resultatet at hun i dag er fornøyd med hvordan hun mestrer håndteringen av gjøremål og lekser. En kan i denne sammenheng trekke inn hvordan den lille selvstendigheten hos Sunniva ser ut til å virkelig blomstre. Sunniva forteller:

*Når eg får lekser og to planer for to uker av gangen, så bare gjør eg alt med en gang, så slipper eg å stresse med det. Da får eg en sånn lettelse i hjernen rundt det. Jeg tenker «Åh, når har eg ikkje lekser på flere uker!». Det er digg!*

Istedenfor å utsette leksene, viser empirien at Sunniva forstår at verdien av å ikke prokrastinere. Struktur og organisering blir sett på som kjernen i ungdom sin lille selvstendighet, og i lys av dette kan en hevde at Sunniva virkelig innehar evnen til å planlegge og strukturere slik at hverdagen hennes blir best mulig for henne selv (Smette et al., 2017, s. 147).

Hvis en person har god mestringstro, argumenterer Bandura for at personen mest sannsynlig opplever oppmuntring og verbal støtte fra signifikante personer livet (Bandura, 1992, s. 101). Samtlige informanter forteller at de opplever familien som de viktigste støttespillerne i livet deres, og flere utdyper hvordan dette skjer. Johannes forteller i denne sammenhengen:

*Foreldrene min hjalp meg alltid før når jeg ikke klarte norskleksene skikkelig. Jeg kunne slite veldig, men de var alltid med meg og oppmuntret meg og hjalp. Nå går det mye bedre med leksene, men de hjalp meg selv om ikke de var gode i norsk heller.*

Eksempelet viser at Johannes verdsetter hjelpen fra foreldrene sine, og forteller om økt mestringfølelse som følge av deres gode hjelp. Det kan tolkes dithen at foreldrene ikke alltid klarte norskleksene selv, men at de likevel stod ved Johannes sin side når leksene var vanskelige, og oppmuntret han til å gjøre sitt beste uansett. I lys av Bandura sin teori om hvordan økt mestringstro kan forekomme som følge av verbal oppmuntring og ros, kan en tolke det slik at Johannes har fått økt mestringstro som følge av familien oppmuntring. Sunniva forteller om lignende opplevelser. Både da hun var yngre, og den dag i dag, får hun mye støtte og omsorg fra både moren og bestemoren. Siden faren ikke bor i Norge for øyeblikket, snakker vi mest om dem. Hun forteller at moren og bestemoren uansett alltid har vært de som har rost og støttet henne mest, uansett hva som har skjedd. Videre forteller Sunniva hvordan hun ser på moren og bestemoren som forbilder, både som de gode personene de er, men også fordi de oppfører seg på riktig måte. Sunniva uttrykker stor respekt for det prestisjetunge yrket til moren, og forteller at hun gjerne kunne tenkt seg å jobbe med noe lignende som voksen. Både yrket i sin helhet, og de verdiene yrket har, er noe hun uttrykker stor begeistring for. En kan tolke empirien dithen at Sunniva bruker moren og bestemoren som inspirasjon til sitt eget liv (Bandura, 1997, s. 87). Som Sunniva selv uttrykker betyr moren og bestemoren mye for henne, og som signifikante andre i livet hennes, er det relevant å tolke hennes beundring av yrket og oppførselen deres som noe som enten bevisst eller ubevisst påvirker hvordan hun oppfører seg selv. På oppfølgingsspørsmål angående hvordan Sunniva eventuelt påvirkes av andre rundt henne svarer hun at ingen andre enn familien påvirker henne, og at det uansett er hun som selv

alltid bestemmer hva hun skal gjøre. I lys av empirien kan en dermed tolke Sunniva som et individ som reflekterer over hvem hun er og hvem hun vil være, som ikke lar seg påvirke av andre enn personer hun selv ser opp til og beundrer - moren og bestemoren. Hun virker bevisst over hvordan hun tar de riktige valgene i hverdagen, og uttrykker helt klart en stor beundring for damene som støtter henne og oppmuntrer henne. Sunniva er i lys av dette innforstått med viktigheten av den store selvstendigheten, og det kan tolkes slik at hun vet at det er hun selv som har makten til å forme egen fremtid (Smette et al., 2017, s. 147).

I møte med vanskelige utfordringer er det ikke alltid lett å ta de riktige valgene (Smette et al., 2017, s. 147). For Sunniva skjedde det noe hun ikke vil snakke om på den forrige ungdomsskolen hun gikk på, som resulterte i en positiv forandring og bedre tilværelse for både henne og familien. På oppfølgingsspørsmål angående hvordan det valget påvirket den hun er i dag, svarer hun:

*Jeg trengte det. Eg sa: eg vil. Jeg har blitt mye tryggere på meg selv, og på hvem jeg er. Det er et helt nytt miljø nå, og det visste jeg kom til å bli bra. Vi måtte bare gjøre det.*

Eksempelet over illustrer det som kan tolkes som en stor og viktig forandring i livet til Sunniva og familien, og gjenspeiler hvordan Sunniva arbeider målbevisst med å ta riktige valg overfor seg selv og familien. En kan vurdere henne som en moden jente som ikke er redd for å gjøre forandringer i livet, til tross for at hun ikke vet sikkert om det blir bedre. I dette tilfellet synes mestringstroen hennes imidlertid å overskygge usikkerheten rundt valg hun tar; hun har troen på at både gjennomførelse og utfall av valget hun har gjort, og det har mest sannsynlig hatt stor effekt på hvor positivt utfallet faktisk ble (Bandura, 1997, s. 101). Sunniva forteller videre at valget var vel så viktig og riktig for et yngre familiemedlem, og henviser til det som en viktig motivasjon for valget. I lys av dette kan en tolke Sunniva som såpass sikker på egen identitet at hun velger å ta valg som går ut over andre enn henne selv. Identiteten vår blir formet som følge av de valgene vi tar (Frønes, 1994, s. 29), og det virker som Sunniva er klar over dette. Som Frønes argumenterer for, er dette en viktig del av identitetsprosesser; en må aktivt gjøre noe, og det kan gå utover andre enn en selv, nemlig de en er i et fellesskap med (Frønes, 1994, s. 54). En kan tolke det slik at Sunniva er i et fellesskap med det yngre familiemedlemmet som også måtte bytte skole, og valget om å bytte skole har dermed gått ut over denne personen også.

## 6 Konklusjon

I dette kapitlet vil oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål bli presentert, før oppgaven konkluderes. Avslutningsvis blir avsluttende refleksjoner gjort rede for i form av forslag til hvordan videre forskning kan se ut.

### 6.1 Konklusjon

Som innledningskapitlet skildrer er denne masteroppgavens problemstilling:

Hvordan opplever minoritetsungdom egne identitetsprosesser?

For å svare på problemstillingen ble det formulert tre forskningsspørsmål som lyder:

F1: Hvordan påvirker hjemmeforhold de valgene ungdommene tar i løpet i klasserommet og på fritiden?

F2: Hvordan mestrer ungdommene balansen mellom skole og fritid?

F3: Hvilke verdier blir sett på som viktige av ungdommene?

Ungdommene som deltok som informanter var alle sammen klar over at foreldre hadde stor påvirkning på hva de gjorde hjemme, hvordan og hvor lenge de arbeidet med lekser, og hvordan de brukte fritiden sin. Empirien viser at samtlige forstod foreldrenes engasjement rundt lekser og skolearbeid, og flere av dem tolket dette som et uttrykk for at foreldrene var opptatt av fremtiden deres. På bakgrunn av dette kom det frem at flere av ungdommene verdsatte foreldrenes formaning og oppmuntring rundt leksearbeidet. Dette fremkom gjennom refleksjoner de hadde om viktigheten av å bli ferdig med leksene i tide for å få nok tid til å gjøre andre ting som trening, soving og «gaming». Det totale bildet viste derimot at ungdommene ikke likte hvordan foreldrene hadde formeninger om lekser og innetider, men at de forstod dem i lys av foreldrenes landbakgrunn, deres religion eller deres ønske om en god fremtid for barna. I den forstand kan en tolke det slik at alle informantene engasjerte seg i den lille selvstendigheten - de arbeidet med å forstå viktigheten av struktur og grenser i en hverdag fylt av både plikter og behov (Smette et al., 2017, s. 147). Videre danner empirien utgangspunkt for å tolke at ungdommene mestret balansen mellom skole og fritid fordi de selv hadde verdier som trygghet, kontroll, omsorg og prestasjon. I tråd med kravene og forventningene fra både dem selv og foreldrene angående lekser og skolearbeid, kan det tolkes slik at ungdommene brukte både tidligere erfaringer med stress, oppmuntring fra familie, og påvirkning fra jevnaldrende i arbeidet med å mestre de ulike delene av hverdagen sin (Bandura, 1997, s. 79).



I lys av dette er hovedkonklusjonen at ungdommene opplever egne identitetsprosesser som et resultat av både foreldrenes landbakgrunn (arv og miljø), de verdiene de har (deres frie vilje til å velge), og den forventede mestringstroen de har i møte med utfordringer. I tråd med Eriksen sin teori om identitet som noe som foregår i «gråsonen» (Eriksen, 2004, s. 115), kan en se ungdommens forståelse av identitet som en prosess som veksle mellom å ha en stabil kjerne, og forandre seg i takt med omgivelsene rundt. Til tross for at funnene i tråd med NOVA-rapportene peker på norsk ungdom som en generasjon som er hjemme og digitalt «pålogget» hele tiden (Bakken et al., 2019, s. 39), er de så mye mer enn det; funnene i denne oppgaven peker i retning av reflekterte, prestasjonsorienterte aktører som mestrer kombinasjonen av lekser, skole, familieforpliktelser og avslapping i form av «gaming», soving, avslapping eller trening, og ikke trenger å være «pålogget» hele tiden.

## 6.2 Avsluttende refleksjoner; hvor går veien videre?

Innledningsvis skildret oppgaven familien Adampour som på statskanalen NRK fortalte om viktigheten av å vise mangfoldet blant minoriteter i Norge. Med denne masteroppgaven håper jeg minoritetsungdom sin egen forståelse av identitetsprosesser kan bidra til å gi økt innsikt i mangfoldet blant norsk ungdom. Å bruke ungdom som primærkilder har dessverre ikke alltid vært fokus i forskning på og med ungdom (Postholm, 2012, s. 161), og derfor er det særlig viktig at det fortsetter å komme forskningsbidrag med fokus på å fremme ungdoms stemme. Videre forskning kan med støtte i denne oppgaven bruke metodetriangulering som metode i arbeidet med å skape dypere og bredere innsikt i hvordan dagens ungdom har det. Ungdom burde ses på som verdifulle kilder til rike beskrivelser av hvordan livet leves for mange.

### Litteraturhenvisning

Aasebø, T.S. (2010). Kjønn og skoletrøbbel. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94 (5), 371-383.

Bakken, A., Hegna, K. & Sletten, M. A. (2021). Offline, online. Digitale ungdomsliv gjennom tre tiår. I W. Pedersen & G. Ødegård. (Red), *UNGDOMMEN* (s. 29–61). Cappelen Damm Akademisk.

Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018, NOVA rapport 8/18. Oslo: NOVA.

Bakken, A. (2021). Ungdata. Nasjonale resultater. NOVA rapport 8/21. Oslo: NOVA, OsloMet.

Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: The Exercise of Control*.  
Worth Publishers Inc., U.S.

Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder I utdanningsvitenskap*.  
Cappelen Damm Akademisk.

Bø, A.K & Hovdenak, S.S. (2011). Elever som verdensborgere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 371-383.

Eriksen, T.H. (2004). *Røtter og føtter: identitet i en omskiftelig tid*.  
Aschehoug.

Erdal, M.B & Strømsø, M. (2016). Norskhet i flertall: Elever i videregående skoles refleksjoner om det å være norsk i dag. *PRIO Policy Brief*,14.

<https://www.prio.org/publications/9128>

Erdal, M. B. (2018). Å våge å være norsk sammen. I H. Syse. (Red.), *Norge etter 22. juli: forhandlinger om verdier, identiteter og et motstandsdyktig samfunn* (s. 27-46).

Cappelen Damm Akademisk.

Frønes, I. (1994). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*.  
Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.).

Fagbokforlaget.

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

Universitetsforlaget.

Haugseth, J.F. (2020). Ungdommens idealer: En kvalitativ/kvantitativ studie av verdisetninger blant norsk ungdom. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 68-84.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-01>

Idunn. (2022, 10. mai). *Om Idunn*. Idunn

<https://www.idunn.no/info/about-Idunn>

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*.

Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg, 2. oppl.).

Gyldendal Akademisk.

Lindmo, A. (Programleder). (2022), 25. mars). Lindmo (Episode i TV- serie). I O. J Grønland (Produsent). *Lindmo*.

NRK. <https://tv.nrk.no/serie/lindmo/2022/MUHU15001122>

Livingstone, S. (2011). Internet, Children, and Youth. I M. Consalvo & C. Ess. (Red.). *The Handbook of Internet Studies*.

Wiley- Blackwell.

Mathisen, T. (2020). "Vi er med hverandre fordi vi er utlendinger»: Om (re) produksjonen av kategoriene «utlending» og «norsk» i skolen. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 1(2), 124-141.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-8162-2020-02-03>

Nyeng, F. (2017). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.

Fagbokforlaget.

Pedersen, W. & Ødegård, G. (Red.). (2021). *UNGDOMMEN*.

Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier May Britt Postholm* (2. utg.).

Universitetsforlaget.

Smette, I., Hyggen, C. & Bredal, A. (2021). Foreldrerestriksjoner blant minoritetsungdom: omfang og mønstre i og utenfor skolen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 62(1), 5-26.

<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-01>

Smette, I., Stefansen, K. & Sletten, M. A. (2017). Den lille og den store selvstendigheten. I O. Erstad & I. Smette, *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid* (s. 136-149).

Cappelen Damm Akademisk.

Smette, I., Stefansen, K. & Sletten, M. A. (2017). Foreldre som «bakkemannskap» for ungdomsskoleelever: klasserelaterte forskjeller. I O. Erstad & I. Smette, *Ungdomsskole og ungdomsliv. Læring i skole, hjem og fritid* (s. 136-149).

Cappelen Damm Akademisk.

Taylor, T.L. (2011). Internet and Games. I M. Cosalvo & C. Ess. (Red.). *The Handbook of Internet Studies*.

Wiley- Blackwell.

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

## Intervjuguide

Temaer:

1. Deg selv
2. Familieforhold
3. Fritid
4. Skole
5. Fremtid

Tema 1: deg selv

Spørsmål 1.

Hvor gammel er du?

Spørsmål 2.

Hvor gammel var du da du kom til Norge?

Spørsmål 3.

Hvilket land ble du født i?

Spørsmål 4.

Er du religiøs?

Tema 2: Familie

Spørsmål 5.

Hvem bor du sammen med?

Spørsmål 6.

Hvordan påvirker de hjemme de valgene du tar i løpet av en dag?

Tema 3: fritid

Spørsmål 7.

Hva liker du å gjøre på fritiden?

Spørsmål 8.

Hvem påvirker hva du gjør på fritiden?

Tema 4: skole

Spørsmål 9.

Hvem er du i klasserommet?

Spørsmål 10.

Hvem påvirker den du er i klasserommet?

Spørsmål 11.

Hvordan er kommunikasjonen mellom deg selv, lærerne dine og hjemmet?

Spørsmål 12.

Hva føler du at du mestrer i hverdagen?

Spørsmål 13.

Hvem hjelper deg å mestre de utfordringene du har?

Tema 5: fremtiden

Spørsmål 14.

Hva tror du at du kommer til å mestre bedre i fremtiden?

Spørsmål 15.

Hvordan ser fremtiden ut?

## Vedlegg 2: Samtykkeskjema

**Vil du delta i forskningsprosjektet****«*Identitetsdannelse blant etnisk minoritetsungdom i Norge*»?**

*Har du lyst til å bli hørt?*

*Har du lyst til å fortelle om dine egne tanker og erfaringer rundt det å være norsk ungdom født i et annet land?*

Da er dette prosjektet perfekt for deg! I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

**Formål**

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave skrevet av Ida Helene Mack Paton med Bodil Ravneberg, professor på Høgskulen på Vestlandet, som veileder. Masteroppgaven ønsker å skildre ulike oppfattelser av identitetsdannelse blant etnisk minoritetsungdom. Ettersom ungdomstid er preget av mange ulike erfaringer, tanker og følelser, søker prosjektet å belyse dette gjennom å la dere, ungdommene, fortelle selv.

Vi vil at akkurat din stemme skal bli hørt!

Egne erfaringer, opplevelser og tanker rundt egen identitet, hvem som påvirker deg som person, og hvordan du ser på fremtiden din, vil være temaene i dette prosjektet. Hva som gjør at akkurat du får mestring i hverdagen er spennende for oppgaven!

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er født og oppvokst i et annet land enn Norge, og vi finner det veldig spennende at akkurat du vil fortelle om din opplevelse av å være ungdom i Norge. Du går på ungdomsskolen, og er derfor i den perfekte alderen til å delta i et intervju som omhandler identitet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar på et uformelt intervju der du kan velge tid og sted. Det vil bli tatt lydopptak (hvis du godtar det) underveis i intervjuet, som skal slettes etter prosjektets avslutning. Ingen andre enn veileder og jeg, Ida, vil ha tilgang til disse lydopptakene. Intervjuet vil ta rundt 30 minutter. Spørsmålene som skal stilles handler om hva du liker å gjøre på fritiden, hva du liker å gjøre på skolen, hvem du er påvirket av, hvilket religiøst ståsted du har, hvilke verdier du har, hva som gir deg godfølelsen i hverdagen, og sist, men ikke minst; hvilke tanker og håp du har for fremtiden.

Ettersom du er under 16 år, må en av dine foresatte skrive under på dette samtykkeskjemaet, og foresatte kan også få se intervjuguiden hvis det er ønskelig.

**Det er frivillig å delta**

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

Du kan selv velge om intervjuet skal foregå i skoletiden eller etter skolen. Dette vil ikke gå utover karakterene dine på skolen, og skal skje i samråd med læreren din.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Bodil Ravneberg, Veileder ved Høgskulen på Vestlandet, som skal ha tilgang til å gå gjennom intervjuet og masteroppgaven. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data i masteroppgaven. Navnet ditt vil byttes ut med et tilfeldig navn i publikasjonen, og det vil opplyses om denne omgjøringen av navn i selve oppgaven.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, 15.05.2022. Da slettes eventuelle lydopptak eller notater som er gjort underveis i prosjektet.

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



Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Bodil Ravneberg ved HVL. Telefon: 55585966. Mail: [Bodil.Ravneberg@hvl.no](mailto:Bodil.Ravneberg@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Høgskulen på Vestlandet. Telefon: 55585800.

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

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

Med vennlig hilsen

Bodil Ravneberg  
(Forsker/veileder)

Ida Helene Mack Paton

## Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Identitetsdannelse blant etnisk minoritetsungdom i Norge*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i et uformelt intervju.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Jeg som foresatt samtykker til at jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Identitetsdannelse blant etnisk minoritetsungdom i Norge*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til at mitt barn skal delta i et uformelt intervju, og at opplysningene kan behandles frem til prosjektet er avsluttet.

---

(Signert av foresatte, dato)

## Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

12.05.2022, 17:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA**Vurdering****Referansenummer**

217305

**Prosjekttittel**

Identitetsdannelse hos etnisk minoritetsungdom i Norge

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

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

Bodil Elise Ravneberg, Bodil.Ravneberg@hvl.no, tlf: 55585966

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Ida Helene Mack Paton, idah93@hotmail.com, tlf: 90986134

**Prosjektperiode**

18.10.2021 - 15.05.2022

**Vurdering (1)****26.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 26.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om etnisk bakgrunn og religion frem til 15.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG**

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/B141ebcd-283f-457c-a2f6-cc924eb14039>

1/2

12.05.2022, 17:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl  
Lykke til med prosjektet!