

Blond, norsk og annerledes?

En studie av etnisk norske ungdommer
i mindretall på en Oslo-skole

Mette Løvseth



Masteroppgave i sosiologi

Mai 2006

Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne oppgaven retter fokus mot etnisk norske ungdommer som er i minoritet på enkelte skoler i Oslo. Relasjonen mellom minoritet og majoritet kjennetegnes av et asymmetrisk maktforhold. Majoritetsgruppen har muligheten til å definere regler for samhandling og hvilke normer og verdier som skal være gjeldende, og minoritetsmedlemmene må tilpasse seg disse reglene. Situasjonen til de norske ungdommene i denne studien er dermed spesielt interessant, siden de er i minoritet i skolesammenheng, men samtidig en del av majoriteten i det norske samfunnet. Jeg ønsket derfor å undersøke hvordan ungdommene forholder seg både til de verdier og holdninger som formidles i skolekonteksten og de normer som er gjeldende i samfunnet for øvrig.

Oppgavens problemstilling er tredelt:

- Hvordan skapes etniske grenser og skillelinjer mellom ungdommene?
- På hvilken måte opplever etnisk norske ungdommer å være i minoritet?
- Hvilke mestringsstrategier utvikles?

For å belyse spørsmålene i problemstillingen har jeg gjennomført deltagende observasjon på en ungdomsskole i Oslo øst, hvor andelen elever med innvandrerbakgrunn er 90 prosent. Jeg var knyttet til en tiendeklasse, og etter observasjonsperioden gjennomførte jeg gruppeintervjuer med elevene. Disse samtalene la grunnlag for temaer som senere ble tatt opp i åtte enkeltintervjuer. Analysen tar utgangspunkt i materialet fra enkeltintervjuene.

Oppgaven er strukturert etter tre sentrale begreper i problemstillingen; *skape*, *oppleve* og *mestre*. Begrepene er valgt fordi de samlet vil gi en bred forståelse av informantenes situasjon. Analysen tar for seg sentrale utfordringer ungdommene møter i sin mindretallsposisjon. Særlig vektlegger jeg de former for identifisering og distansering informantene foretar i forhold til sine jevnaldrende, og den sentrale rollen kjønn spiller i denne konteksten. Temaene belyses ved hjelp av teorier og begreper om identitet, etnisitet og kjønn.

Materialet viser at de norske ungdommene opplever å være synlige og skille seg fra skolens majoritet. Informantene blir tilskrevet en annerledeshet basert på objektive kjennetegn som klær og blondt hår. Synligheten innebærer også at ungdommene blir tilskrevet identiteter og plassert i bås med personer de ikke ønsker å identifisere seg med. Særlig gjelder dette jentene. Oppgaven viser dermed at et begrepsapparat som vanligvis benyttes for å beskrive

innvandreres situasjon er fruktbart også for å forstå den minoritetsposisjonen de norske ungdommene befinner seg i.

Til tross for at informantene opplever å skille seg ut og føle seg annerledes, identifiserer de seg også med sine utenlandske medelever. Vekslingen mellom identifikasjon og distansering er kontekstavhengig. Skillet mellom *de norske* og *de utenlandske* er ikke absolutt, men flytende og gradvis. Noen kan bli oppfattet som mer eller mindre utenlandske eller norske enn andre. De norske ungdommene ser ut til å befinne seg i en mellomposisjon i forhold til egen etnisk identitet. De er ikke like *utenlandske* som sine utenlandske klassekamerater, men de er heller ikke like *norske* som mange andre. Klasse, bosted og ”kebabspråket” informantene snakker, er viktige elementer i identitetsutformingen.

Kjønn er svært sentralt for å forstå de etniske grensene og forskjellene som skapes mellom ungdommene, og for å forstå hvordan mindretallsposisjonen oppleves og mestres. Både jentene og guttene opplever at det er størst forskjeller mellom de norske og de utenlandske jentene. Dermed er det først og fremst jentene som opplever å skille seg ut som annerledes, og de som må forholde seg til, og balansere mellom ulike og til dels motstridende diskurser om hvordan de skal være som kjønnete personer.

De norske guttene opplever en avstand til jenter de oppfatter som *veldig utenlandske*. Særlig omfatter dette jenter som bruker hijab. Jenter med dette hodeplagget blir regnet som uaktuelle kjæresteemner. Analysen viser at både de norske og de utenlandske jentene må bevege seg innenfor visse rammer for hvordan de skal vise sin feminitet, men de norske jentene ser ut til å være i en særlig sårbar situasjon siden de er få og spesielt synlige.

Forord

Det er med blandede følelser jeg nå avslutter arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst er jeg veldig lettet over å være i mål. Veien frem hit har unektelig vært krevende og til tider tung, men for det aller meste har det vært spennende og givende å skrive masteroppgave. Ikke minst er dette slutten på mange års studier, og jeg kommer til å savne Blindern-livet, og pauserommet i fjerde etasje i Harriet Holtershus!

Det gjenstår nå å takke noen av de personene som har hjulpet meg gjennom prosessen. Først en stor takk til informantene mine, og resten av elevene, lærerne og personalet på ”Borgen skole”. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre dette prosjektet. Jeg er veldig takknemlig for at dere var interessert i å snakke med meg, og ga av tiden deres! En stor takk går også til Osloforskning som har gitt meg økonomisk støtte til skrivingen.

Til hovedveileder Jon Rogstad, som allerede fra første stund syntes ideen min var spennende: Takk for massevis av inspirasjon og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke biveileder Anila Nauni, som kom med verdifulle innspill på slutten av prosessen. Hege har nærmest fungert som min tredje veileder: Takk for utallige gjennomlesninger, språkvask og mange nyttige innspill. Og ikke minst for at du alltid er der når det trengs!

Jeg vil også takke Tarjei og Ingun for korrekturlesing, Isabel som jobbet mine vakter i innspurten, Vibeke for mange hyggelige middager, og kollokviegruppen for gode råd i begynnelsen av prosjektet, og ellers sosialt samvær!

En stor takk går til Marianne og foreldrene mine, Liv og Per. Jeg er veldig takknemlig for at dere alltid stiller opp – ikke minst med økonomisk bistand når lånekassa satte foten ned.

Den største takken går likevel til Arnstein. Å gjennomføre dette uten deg ville vært umulig! Tusen takk for massevis av oppmuntring og støtte, og dessuten en god porsjon språkvask.

Oslo, mai 2006

Mette Løvseth

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
	<i>Egen interesse</i>	1
	<i>"Den delte byen"</i>	1
	<i>Majoritet i minoritet</i>	2
1.2	PROBLEMSTILLING OG TILNÆRMING	3
1.3	TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4	"DE NORSKE" OG "DE UTENLANDSKE"	7
1.5	OPPGAVEN STRUKTUR	8
KAPITTEL 2	TEORETISK RAMMEVERK	9
	INNLEDNING	9
2.1	TEORIER OM IDENTITET	10
	<i>Jenkins' begrep om sosial identitet</i>	10
	<i>Andre perspektiver</i>	11
2.2	TEORIER OM ETNISITET	13
	<i>Grenser og møtepunkter</i>	14
2.3	TEORIER OM KJØNN	16
	<i>Kjønn i en multietnisk sammenheng</i>	18
2.4	«Å GJØRE» KJØNN, IDENTITET OG ETNISITET	19
KAPITTEL 3	METODE OG ETIKK	21
	INNLEDNING	21
3.1	KVALITETSKRAV I KVALITATIV FORSKNING	22
3.2	VEIVALG OG FASER I DATAINNSAMLINGSPERIODEN	22
3.3	JEG NÆRMER MEG INFORMANTENE	26
	<i>Formell tilgang</i>	26
	<i>"Hallå – hva skjer a?"</i>	27
3.4	MIN ROLLE I MILJØET	29
3.5	INTERVJUINGEN	30
	<i>Utvalg av informanter</i>	30
	<i>Intervjuguiden</i>	30
	<i>Intervjusituasjonen</i>	32
3.6	STUDIENS KONTEKST	32
3.7	VURDERING AV STUDIENS KVALITET	33
3.8	ANALYSE	34
3.9	ETISKE REFLEKSJONER	35
	<i>Informert samtykke</i>	35
	<i>Konfidensialitet</i>	36
	<i>Konsekvenser av forskningen</i>	36
KAPITTEL 4	MINDRETALLSPOSISJONEN	38
	INNLEDNING	38
4.1	Å SKAPE LIKHET OG FORSKJELL	38
	<i>Underliggende forskjeller</i>	39
	<i>Å skape forskjellighet gjennom språk</i>	40
	<i>Å skape likhet gjennom fortellinger</i>	41
	<i>Avkategorisering - å skape likhet og forskjell</i>	43
4.2	OPPLEVELSEN – KJØNN OG ANNERLEDESHET	44
	<i>Kjønn som markør av forskjell</i>	44
	<i>Skolegårdens kjønnsdiskurser</i>	47
	<i>Blond og "berte"</i>	49
	<i>Synlighet og selvbilde</i>	50
4.3	BEGRENSEDE HANDLINGSROM	53
	<i>Et ønske om likestilling?</i>	53
	<i>Utseendets betydning</i>	54

"Riktige" klær.....	56
"Riktige" kjæresten.....	57
Balanseskulptører.....	59
KAPITTEL 5 "VI" OG "DE ANDRE" - IDENTIFIKASJON OG DISTANSE	61
INNLEDNING.....	61
5.1 Å GJENSKEPE OG OPPRETTOLDE ETNISKE GRUPPEIDENTITETER.....	62
<i>Grader av utenlandskhet</i>	62
<i>Etnisitet – og identitetsforhandlinger</i>	66
5.2 VI – FØLELSEN.....	67
<i>Tilhørighet gjennom språk</i>	68
<i>Tilhørighet gjennom klasse og bosted</i>	69
5.3 IDENTITETSARBEID.....	70
<i>Distansen til sossene</i>	71
<i>Sosser og utlendinger – to motpoler</i>	72
<i>Mellom utlendingene og sossene</i>	73
KAPITTEL 6 KJØNN – DEN SENTRALE GRENSEMARKØR	75
INNLEDNING.....	75
6.1. Å SKAPE RAMMER FOR KJØNN.....	76
<i>Rammer for kjønn skapes i egen kontekst</i>	76
<i>Rammer for kjønn skapes gjennom media</i>	78
<i>Rammer for kjønn skapes av "de andre"</i>	79
6.2 GUTTENES OPPLEVELSER AV JENTER MED HIJAB.....	81
<i>Utilgjengelige og like</i>	81
<i>Hijab som "pakke"</i>	82
6.3 KJØNN OG AVSTAND.....	84
<i>"Men med jenter er det forskjell"</i>	84
<i>"Ikke noe klining i skolegården"</i>	85
<i>Mangel på nærkontakt</i>	87
<i>"Man vet ikke åssen det er der"</i>	88
KAPITTEL 7 AVSLUTNING	92
INNLEDNING.....	92
<i>Identitet og etnisitet – synlighet, tilskrivning og annerledeshet</i>	92
<i>Identitet og etnisitet – flytende og gradvis</i>	93
<i>Kjønnskategoriens sentrale betydning</i>	94
<i>Forslag til fremtidig forskning på dette området</i>	97
LITTERATURLISTE	98
VEDLEGG.....	106

Kapittel 1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Egen interesse

For en stund siden skjedde det noe da jeg satt på trikken i Oslo. Det var lenge før oppgavens endelige problemstilling så dagens lys, men bare noen minutter før den begynte å ta form. Kanskje ikke en særlig spektakulær hendelse, ganske dagligdags vil nok noen si, men likevel nok til å fange min interesse. Ved Brugata kom en gjeng med gutter i tenåringsalderen inn på trikken. De snakket høylydt, men det var ikke temaene de snakket om jeg ble nysgjerrig på. Alle guttene hadde synlig utenlandsk opprinnelse bortsett fra én, men han snakket akkurat som de andre; ugrammatisk norsk med tydelig aksent! Dette fikk sosiologen i meg til å våkne, og jeg satt igjen med mange spørsmål etter denne lille hendelsen. Hvem var disse guttene, og hva slags relasjoner var det mellom dem? Hva kunne den norske guttens språk være et uttrykk for? Et ønske om å bli akseptert i gruppen? Hva hadde konteksten å si for måten den norske gutten snakket på?

Episoden vekket min interesse for hva som rører seg i miljøer der jevnaldrende har bakgrunn fra mange forskjellige land, og jeg bestemte meg for at jeg ville bruke dette som utgangspunkt for min masteroppgave.

”Den delte byen”¹

I Oslo finner vi en konsentrasjon av ikke-vestlige innvandrere. Antallet ikke-vestlige innvandrere i Norge utgjør omtrent 265 000 personer, og 37 % av dem er bosatt i Oslo (SSB 2005, SSB 2004a). I tillegg er bosettingsmønsteret innad i Oslo preget av segregasjon mellom nordmenn og innvandrere fra ikke-vestlige land. Det går et tydelig skille mellom øst og vest. Ikke-vestlige innvandrere er hovedsaklig bosatt i drabantbyene og i sentrumsnære områder i øst, mens etniske nordmenn flytter derfra til vestkanten.

Den økonomiske avstanden mellom disse to befolkningsgruppene er den viktigste forklaringen på dette bosettingsmønsteret. I tillegg ønsker mange innvandrere å bo nært

¹ Overskriften er hentet fra rapporten *Oslo: den delte byen?* (Hagen, Djuve og Vogt 1995).

familiemedlemmer og andre innvandrergrepper. Muligheter for å kunne skaffe varer og tjenester fra hjemlandet, religionsutøvelse og det å kunne snakke et språk man behersker er også med på å avgjøre valg av bosted (SSB 2002). I sin pågående doktorgradsavhandling studerer Vassenden (2006) den norske majoritetsidentiteten. Empirisk belyses temaet gjennom kvalitative intervjuer med nordmenn som er bosatt i multietniske drabantbyområder. Hans materiale tyder på at en del norske foreldre velger å flytte fra områder med mange minoritetsspråklige når barna når skolealder. Enkelte velger også å flytte barna fra den lokale skolen til privatskoler. Ofte skyldes dette en bekymring for kvaliteten på undervisningen, og enkelte informanter forteller at de ønsker ”et norskere miljø for barna”. Andre oppgir et tøft ungdomsmiljø som årsak til at de har vurdert å flytte. Flere knytter dette eksplisitt til minoritetsandelen i området.²

En konsekvens av flytteprosessene og øst – vest delingen av byen er at andelen elever med innvandrerbakgrunn er over 90 prosent på enkelte skoler.³ På de fleste arenaer i det norske samfunnet vil ikke-vestlige innvandrere utgjøre og bli oppfattet som en minoritet i relasjon til majoriteten, de etnisk norske. På visse Oslo-skoler vil derimot denne relasjonen fremstå noe annerledes, slik at de norske elevene blir i etnisk og kulturelt mindretall. Jeg bestemte meg for at det var denne mindretallsposisjonen jeg ville undersøke nærmere. En skole på østkanten i Oslo, som jeg har valgt å kalle Borgen skole, ble valgt som ramme for studien.

Majoritet i minoritet

Å fokusere på en kontekst der det tradisjonelle forholdet mellom minoritet og majoritet er tegnet om er interessant på grunn av det asymmetriske maktforholdet som kjennetegner relasjonen mellom disse to gruppene. Denne asymmetrien kan knyttes til to dimensjoner; nummerisk størrelse og forvaltning av normer. Majoriteten er antallmessig flere enn minoriteten og den førstnevnte gruppen har også symbolsk makt over den sistnevnte. Det vil si at det er majoritetsgruppen som har autoritet til å konstruere og reprodusere dominerende forståelser av virkeligheten. Det er medlemmene av denne gruppen som har muligheten til å definere regler for samhandling og hvilke normer og verdier som skal være gjeldende.

² Dette gjelder likevel langt fra alle. Mange velger også aktivt å bosette seg i multietniske boligområder og ser på dette som en ressurs og et gode (Vassenden 2006).

³ Andelen minoritetsspråklige elever er eksempelvis 96 % på Vahl skole på Grønland, 91 % på Tøyen og 64 % på Veitvet. Midtstuen skole har 5 % elever med minoritetsbakgrunn (Tall fra Utdanningsetaten, Oslo Kommune skoleåret 04/05).

Minoritetsmedlemmene må følgelig tilpasse seg disse reglene (Brochmann, Rogstad og Borchgrevink 2002, Høgmo 1995:91, Eriksen og Sørheim 1995: kap.5).

Forholdet mellom majoritet og minoritet forstås vanligvis som en relasjon på samfunnsnivå. Fokuset i denne oppgaven er å undersøke hva som skjer når en slik relasjon på gruppenivå tegnes om fra slik den utspiller seg på makronivå.

I konteksten som danner utgangspunkt for denne studien er det elever med innvandrerbakgrunn som er i numerisk flertall. Det interessante blir dermed å se på hva som skjer med forvaltningen av normer i en slik situasjon. Hvem har muligheten til å definere de gjeldende normene i miljøet? Her er imidlertid et sentralt poeng at de norske ungdommene ikke har en minoritetsstatus på lik linje med grupper som tradisjonelt blir regnet som minoriteter.⁴ Informantene er fortsatt en del av majoriteten på andre arenaer i det norske samfunnet. Utenfor skolekonteksten vil det være deres kunnskap, verdier og oppfatninger som er overordnet, og følgelig de utenlandske elevenes normer som er underordnet. Det blir dermed interessant å se hvordan informantenes posisjon som majoritet og minoritet i ulike sammenhenger kommer til uttrykk. Hvordan forholder de seg på den ene siden til de verdier og holdninger som formidles i skolekonteksten, og på den andre siden til de normer som er gjeldende i samfunnet for øvrig?

Å foreta et slikt dikotomisk skille mellom normene som er utbredt på Borgen skole og majoritetssamfunnets normer kan selvsagt være problematisk. Forvaltningen av normer i disse kontekstene skjer ikke upåvirket av hverandre. Likevel er jeg nødt til å foreta et forenklet skille. Kategoriseringer som dette er nødvendig for å i det hele tatt kunne studere etniske grenseprosesser og forholdet mellom minoritet og majoritet.⁵

1.2 Problemstilling og tilnærming

Problemstillingen i denne oppgaven er tredelt:

- Hvordan skapes etniske grenser og skillelinjer mellom ungdommene?
- På hvilken måte opplever etnisk norske ungdommer å være i minoritet?
- Hvilke mestringsstrategier utvikles?

Oppgaven har således både et deskriptivt og et forklarende siktemål, og tilnærmingen består av tre dimensjoner; *skape*, *oppleve* og *mestre*. Begrepene er valgt fordi de samlet vil gi en

⁴ De etniske minoritetene i et samfunn deles gjerne inn i urbefolkninger (i Norge; samer, tatere og sigøynere) og innvandrere og deres etterkommere (Sand 1997).

⁵ Refleksjoner rundt dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.

bred forståelse av ungdommenes situasjon, og de kan knyttes til et perspektiv i sosiologien som vektlegger *hvordan noe gjøres*. Denne måten å drive sosiologisk forskning på er opptatt av å ta utgangspunkt i personers hverdags erfaringer for å få kunnskap om deres liv (Widerberg 2001:59).

For å oppnå slik kunnskap er analysen konsentrert rundt sentrale utfordringer ungdommene møter i sin mindretallsposisjon, med vekt på den viktige rollen kjønn spiller og de former for identifisering og distansering som gjøres. For å kaste lys over disse temaene bruker jeg teorier om identitet, etnisitet og kjønn. Analysen og de teoretiske perspektivene som benyttes vil være knyttet til de tre dimensjonene *skape, oppleve og mestre*.

Min metodiske tilnærming har vært tredelt og tydelig prosessuell. Deltagende observasjon la grunnlag for gruppeintervjuer som igjen var utgangspunkt for temaer som ble tatt opp i enkeltintervjuer. Analysen tar utgangspunkt i materialet fra enkeltintervjuene.

1.3 Tidligere forskning

Til tross for at mediene⁶ har hatt et økende fokus på norske ungdommer i fleretniske miljøer på Oslos østkant den siste tiden, er forskningen omkring dette fortsatt relativt fraværende.

Til nå har forskningen i stor grad konsentrert seg om innvandrerungdom og den spesielle posisjonen de befinner seg i, i spenningsfeltet mellom opprinnelseskulturen og den norske kulturen (for eksempel Prieur 2004 og Andersson 2000). Forskningen om innvandrerungdom har dessuten vært problemorientert. Det har vært fokusert mye på vold og kriminelle gjengdannelser (Fauske og Øia 2003:239). Inger Lise Lien er en av dem som har tatt for seg slike spørsmål i *Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by* (2002) og i *Gjenger – et innvandringsproblem?* (2003).

Flere forskere kritiserer denne vinklingen. Hilde Lidén (2002) påpeker at fokus i hovedsak er rettet mot yttergruppene, og hun etterlyser større innsikt i kulturelle endringsprosesser blant de 90 prosent som *ikke* befinner seg i disse miljøene. Gullestad (2002:135) etterlyser på sin side flere studier av majoritetsgrupper i stedet for minoritetsgrupper når den kulturelle pluralismen i det moderne samfunnet skal avdekkes. Jeg ønsker å snu på denne vinklingen. Det er også viktig å fokusere på etniske grenseprosesser på en arena der typiske majoritetsgrupper er i mindretall, og se hvordan denne gruppen opplever og mestrer sin situasjon.

⁶ Aftenposten (2005a), Aftenposten (2005b), Dagbladet (2005a) og Henne (2006).

Studien som ligger nærmest fokuset i denne oppgaven er et pågående doktorgradsprosjekt i Sverige. Etnologen Maria Bäckman (2006) gjør feltarbeid i Bergby,⁷ en forstad utenfor Stockholm hvor majoriteten er innvandrere. I de fleste sammenhenger i Sverige vil man som svensk tilhøre det normgivende sjiktet i samfunnet. Man vil tilhøre den gruppen som andre sammenlikner seg med, eller forsøker å etterligne. I Bergby er derimot ikke-hvithet det normale. Som svensk og blond blir man lagt merke til og får status som ”den andre”. Derfor er ungdommene opptatt av å ta avstand fra ”det svenske”. I stedet for å fremheve sine svenske foreldre, fremheves den tyske mammaen eller ens franske røtter.

I USA er flere forskere opptatt av hvordan hvithet oppleves som det ”normale”, det absolutte nullpunkt, og noe man vanligvis ikke reflekterer over (for eksempel Perry 2003, Hartigan 1999). Perry (2003) sammenligner hvordan hvite ungdommer konstruerer sin etniske identitet på to skoler der de er henholdsvis i minoritet og majoritet. På skolen hvor hvite elever er i flertall har ungdommene problemer med å snakke om hva det betyr å være hvit. Det blir sett på som noe fullstendig normalt, og ganske innholdsløst. På skole nummer to, der de hvite elevene utgjør en minoritet, er de derimot mer bevisste på hvem de er og hva en hvit, amerikansk kultur inneholder. Å være hvit får først betydning når ungdommene ser seg selv i relasjon til de som ikke er hvite.

Bäckman og Perrys arbeider, i henholdsvis Sverige og USA, danner utgangspunkt for å undersøke hvordan etnisk identitet utspiller seg blant norske ungdommer i minoritet.

Av norske studier som ligger nærmest fokuset i denne oppgaven finner vi Viggo Vestels doktorgradsavhandling *A community of differences* (2004). Den tar for seg de kulturelle endringsprosessene Lidén (2002) etterlyser ved å fokusere på sosiale relasjoner mellom innvandrerungdom og norsk ungdom på en fritidsklubb i forstaden Rudenga⁸ på Oslos østkant. Til tross for at denne bydelen har blitt stigmatisert, blant annet på grunn av sitt høye antall innvandrere, samt mediefokus rundt voldelige og kriminelle ungdommer med ikke-norsk bakgrunn, er det ikke et slikt bilde Vestels feltarbeid avdekker. Han finner i stedet et miljø med lavt konfliktnivå og positive og tolerante relasjoner mellom ungdommene. Videre er ulike impulser fra populærkulturen, som for eksempel film, musikk og dans, viktige i utformingen av felles kulturelle uttrykk blant ungdommene. Disse uttrykkene er med på å bygge plattformer og møteplasser, og bidra til refleksjoner rundt spørsmål om identitet blant ungdom som befinner seg i et multikulturelt miljø (Vestel 2004:15).

⁷ Navnet på forstaden er anonymisert (Bäckman 2006).

⁸ Navnet på forstaden er anonymisert (Vestel 2004).

Jenter med innvandrerbakgrunn, og særlig muslimske jenter, er imidlertid svært sjelden til stede på fritidsklubben på Rudenga. Vestel påpeker dette selv, og de uproblematisk, nære og inkluderende relasjonene mellom ungdommene må sies å være knyttet til det lave antallet muslimske jenter på klubben. En rekke studier viser at kjønn er sentralt når man skal forstå hvordan relasjoner mellom ungdom på tvers av etnisitet utspiller seg. Det er ofte i spørsmål som har med kjønn å gjøre at de etniske grensene blir tydelige (for eksempel Prieur 2004, Østberg 2003). Valget av skolen som ramme for denne oppgaven har dermed vært bevisst. Det har vært ønskelig å studere en kontekst der ungdom med ulik etnisk bakgrunn og av begge kjønn møtes. Dette for å kunne gi et mest mulig helhetlig bilde av den minoritetsposisjonen informantene befinner seg i.

Selv om Lien (2002) konsentrerer sin artikkel rundt æresbegrepet i forhold til konflikter og vold, viser hun også hvordan norske ungdommer tilpasser seg innvandrernes kultur og tenkemåte når de befinner seg i et multikulturelt miljø. Hun finner for eksempel at mange av de norske jentene blir påvirket av de pakistanske jentene, og at de selv ønsker å nærme seg deres idealer om kyskhet og ærbarhet. De er misunnelige på det gode ryktet de pakistanske jentene har, og utvikler det hun kaller et "pakistaner-kompleks": "Jeg skulle ønske jeg var jomfru. Men det er for sent nå. I mitt neste liv vil jeg være muslim og oppføre meg som en pakistansk jente. Kanskje vil de respektere meg mer" (Lien 2002:35).

Noen av Liens (2002) resultater presenteres også i Pedersens bok *Nye seksualiteter* (2005). Her diskuteres også hvordan unge menn med innvandrerbakgrunn iscenesetter komplekse former for maskulinitet, og at disse formene brer seg til større grupper av norsk ungdom. Det som er slående er bredden i ulike stiluttrykk. Hard og gammelmodig maskulinitet blir kombinert med verdier knyttet til kjærlighet som kanskje kan virke svulstig og tåredryppende. Disse kombinasjonene forvirrer og fascinerer mange norske jenter (Pedersen 2005:164-195).

Til tross for de ovennevnte studiene er, så vidt jeg kan se, en studie som tar for seg hverdagerfaringer blant norske ungdommer på en arena der de er i etnisk mindretall fortsatt fraværende. Jeg håper å bidra til større innsikt i etniske grenseprosesser og forholdet mellom minoritet og majoritet ved å ta utgangspunkt i en gruppe ungdom som sjelden før har vært i forskningens søkelys.

1.4 "De norske" og "de utenlandske"

Når jeg i denne oppgaven studerer "etnisk norske ungdommer" og sier at de "norske elevene" på Borgen skole er i minoritet, og "innvandrerelevne" i majoritet, knytter jeg betegnelsene til Statistisk Sentralbyrås definisjon av innvandrere: "Innvandrerbefolkningen består av personer med to utenlandsfødte foreldre: Førstegenerasjonsinnvandrere som har innvandret til Norge, og personer som er født i Norge med to foreldre som er født i utlandet" (SSB 2004b). "Nordmenn" vil dermed være personer som er født i Norge eller utlandet og har to norske foreldre.

Hvilke betegnelser som bør benyttes om "personer med innvandrerbakgrunn" har imidlertid vært mye debattert de siste årene. Bruken av "innvandrer" kritiseres av mange fordi det henspiller på et dikotomisk skille mellom "nordmenn" og "innvandrere" (for eksempel Gullestad 2002, Jacobsen 2002). Siden mange føler tilhørighet til to nasjoner foreslår flere derfor å benytte termen bindestreks-nordmenn (for eksempel norsk-pakistaner) (for eksempel Mørck 1998). Øia (2003) har imidlertid funnet at en slik identitet ikke er spesielt utbredt blant minoritetsetnisk ungdom i Oslo i dag. En annen mye brukt betegnelse er "andregenerasjonsinnvandrere", mens Thomas Hylland Eriksen (1997a:49) foreslår "førstegenerasjonsnordmenn".

Selv har jeg funnet det mest riktig å benytte de betegnelsene ungdommene på Borgen skole bruker selv, nemlig "de norske" og "de utenlandske"⁹. Dette til tross for at bruken av "utlending" kan kritiseres på lik linje med termen "innvandrer". Et slikt dikotomisk skille er spesielt problematisk i dette tilfellet, da oppgaven nettopp handler om hvordan ungdommene selv konstruerer, forhandler og forandrer innholdet i kategoriene "norsk" og "utenlandsk". Dessuten kan "utlending" være et uheldig ordvalg fordi begrepet - i likhet med "innvandrer" - etter hvert har fått en del negative assosiasjoner knyttet til seg (Gullestad 2002, Jacobsen 2002). Slike kategoriseringer og begrepsavklaringer er likevel noe man er nødt til å foreta for å i det hele tatt kunne studere etniske grenseprosesser og forholdet mellom minoritet og majoritet.¹⁰

⁹ En av grunnene til at den ellers litt foreldede og stigmatiserende termen "utlending" benyttes på Borgen skole kan være at nettopp denne elevgruppen er i majoritet. Å være "utlending" er uproblematisk, fordi man ikke er en del av et stigmatisert og avvikende mindretall. Man har ikke samme grad av behov for å markere at man helt eller delvis også er norsk.

¹⁰ Betegnelsen "utenlandsk" er også problematisk fordi den plasserer mange ulike individer, med ulik etnisk bakgrunn, i en og samme gruppe. På en annen side er det vanlig å se personer med innvandrerbakgrunn eller "utlendinger" knyttet sammen fordi de deler en del erfaringer i kraft av det å ha innvandret til et annet land og være en del av minoriteten i det nye samfunnet. For eksempel opplever de ofte å bli sett på som "de andre" og bli

For å tydeliggjøre hvordan ungdommene forhandler om innholdet i ”norsk” og ”utenlandsk”, vil begrepene utheves i kursiv der teksten omhandler konstruksjonen av kategoriens innhold. Der jeg benytter bidrag fra andre forfattere eller ikke omtaler mine informanter direkte, vil jeg vekselvis bruke andre begreper for å få litt variasjon i språket. De utenlandske ungdommene vil i slike sammenhenger bli omtalt som innvandrerungdom, ungdom med innvandrerbakgrunn, minoritetsungdom, de utenlandske elevene, eller de utenlandske guttene/jentene. Mine norske informanter vil bli omtalt som de norske elevene, de etnisk norske, de norske ungdommene eller de norske guttene/jentene.

1.5 Oppgavens struktur

I neste kapittel presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Her vil jeg knytte de tre analytiske dimensjonene *skape, oppleve og mestre* til teorier om identitet, etnisitet og kjønn. Etter teoridelen følger en redegjørelse for hvilken fremgangsmåte jeg har benyttet i denne oppgaven. Jeg vil begrunne de valgene jeg har tatt når det gjelder metode og diskutere erfaringer jeg har gjort meg i forhold til mine informanter. Til slutt i kapitlet vil etiske aspekter ved studien drøftes.

Videre følger tre kapitler som utgjør presentasjon og analyse av oppgavens empiriske materiale. Kapittel 4 innleder analysen og tar for seg ulike utfordringer ungdommene møter i sin minoritetsposisjon. Kapitlet danner utgangspunkt for to sentrale temaer som blir behandlet mer inngående i de påfølgende analysekapitlene. I kapittel 5 ser jeg på hvordan informantene identifiserer seg med og distanserer seg fra sine jevnaldrende. Kapittel 6 fokuserer på den sentrale plassen kjønn har i den konteksten ungdommene befinner seg i. Hvert av kapitlene er delt inn etter de tre begrepene *skape, oppleve og mestre*. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 7 oppsummere studiens hovedfunn. Disse vil bli sett i lys av de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. Til slutt vil jeg komme med forslag til fremtidig forskning på området.

diskriminert på arbeidsmarkedet på bakgrunn av synlige kjennetegn. Dessuten blir kulturen deres ofte sett på som mindreverdige i forhold til majoritetens kultur (Eriksen 1997b:13, Mørck 1998:15).

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk

Innledning

I dette kapittelet presenteres teoretiske perspektiver som er relevante for å belyse problemstillingene og det empiriske materialet i oppgaven.

Problemstillingen og den analytiske tilnærmingen tar utgangspunkt i tre begreper; *skape*, *oppleve* og *mestre*. Disse ansees som sentrale for å få en bred forståelse av informantenes minoritetsposisjon. Det har dermed vært nødvendig å finne frem til sosiologiske teorier og begreper som omfatter disse tre dimensjonene.

For å belyse hvordan informantene opplever og mestrer å være i minoritet har jeg valgt teorier knyttet til identitet og kjønn. Slike perspektiver har stått sentralt i en rekke studier som søker å forstå den posisjonen ungdom med innvandrerbakgrunn befinner seg i. Mange av ungdommene balanserer mellom opprinnelseskulturen og den norske kulturens forestillinger i søken på å finne ut hvem de vil være og hvordan de vil fremstå, og de ulike forventningene er særlig knyttet til kjønnets område (for eksempel Prieur 2004, Jacobsen 2002, Andersson 2000).

I kraft av å være både en del av majoriteten på samfunnsnivå og i minoritet på skolearenaen, antar jeg at mine informanter vil kunne befinne seg i en lignende situasjon; i et spenningsfelt mellom ulike og motstridende normsett. Teorier om identitet og kjønn sees derfor som viktige innfallsvinkler til å forstå informantenes minoritetsposisjon. I tillegg har det vært nødvendig med perspektiver som fokuserer på at opplevde forskjeller, sosiale kategorier og etniske grenser ikke er konstante, men noe som skapes i sosial samhandling. Derfor har jeg også valgt å ta for meg teorier om etnisitet.

Jeg starter med å ta for meg perspektiver på identitet, og deretter teorier om etnisitet og kjønn. Til slutt vil jeg vise at perspektivet om hvordan kjønn *gjøres* også vil være fruktbart å anvende i forhold til identitet og etnisitet.

2.1 Teorier om identitet

Jenkins' begrep om sosial identitet

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan identitet formes i samhandling, i en relasjon der det tradisjonelle forholdet mellom minoritet og majoritet er tegnet om. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Richard Jenkins (2004) som ser identitet som *iboende sosial*:

(...) all human identities are by definition *social* identities. Identifying ourselves or others is a matter of meaning, and meaning always involves interaction: agreement and disagreement, convention and innovation, communication and negotiation (Jenkins 2004:4).

Hans tenkning omkring identitet er inspirert av blant annet George Herbert Mead, Erving Goffman og Fredrik Barth (Jenkins 2004:18). Jenkins forstår identitet som en syntese av på den ene siden en indre selvdefinisjon, og på den andre siden en ytre definisjon gitt oss av andre. I dette forholdet ligger det dermed en potensiell konflikt mellom ditt eget bilde av hvem du er og det bilde andre har av deg.

Jenkins understreker at identitetsutforming er en pågående prosess:

Identity is our understanding of who we are and of who other people are, and, reciprocally, other people's understanding of themselves and of others (which includes us). The outcome of agreement and disagreement, at least in principle always negotiable, identity is not fixed (Jenkins 2004:5).

I denne prosessen samhandler man både som individ og som del av et kollektiv. Han skiller ikke mellom individuell og kollektiv identitet slik mange andre gjør, men ser det som en samtidig prosess der den ene identiteten gir mening til den andre og vice versa.

Utgangspunktet for Jenkins identitetsbegrep er forholdet mellom likhet og forskjell. Han ser dette forholdet som det dynamiske prinsippet bak identitet. Selv om det er vagt eller tilsynelatende uviktig må man ha noe til felles før man kan snakke om medlemskap i et fellesskap. Denne likheten kommer imidlertid ikke til syne uten at man har noen å være forskjellig fra. Inklusjon betyr nødvendigvis også eksklusjon. Ved å definere et kriterium for medlemskap, skaper man samtidig en grense mot alt det som ikke hører til. Likhet og forskjellighet sees også alltid fra et visst ståsted. Vår likhet er deres forskjellighet og vice versa. Ved grensen mellom det like og det ulike oppdager man hva man er gjennom hva man ikke er (Jenkins 2004). Slik Jenkins ser det, vil det mine informanter opplever som likt og forskjellig mellom seg og sine jevnaldrende være sentralt for deres selvforståelse og identitet.

I sin beskrivelse av kollektiv identitet skiller Jenkins mellom ulike fellesskap eller kollektiv; grupper og kategorier. Grupper består av individer som selv identifiserer seg som et kollektiv; de vet selv hvem de er og hva de er. Kategorier består derimot av individer som av andre identifiseres som et kollektiv. Medlemmer i en kategori behøver dermed ikke være bevisst denne kollektive identifikasjonen. Med denne distinksjonen ønsker Jenkins å poengtere det han kaller indre og ytre identifikasjon. En gruppe kan dermed sies å være ”virkelig” dersom gruppemedlemmer anser og oppfatter seg selv som en gruppe.¹¹ Likevel, en gruppe som bare gjenkjennes av sine egne medlemmer vil ha en svært begrenset tilstedeværelse og betydning. Gruppens identitet bør også bekreftes av andre.

Jenkins vil også vise hvor viktig makt er i slike identifikasjonsprosesser. Mennesker forsvarer, forandrer, påtvinger og forsøker å gjøre motstand mot identiteter og kategoriseringer (Jenkins 2004:82-86, Berggren 2001:51-52). Videre ser Jenkins kollektive identiteter som noe flytende og kontekstavhengig, noe som kan forhandles mellom individer og grupper. Dermed understrekes igjen betydningen av grenser. Gruppeidentiteter konstrueres i interaksjon med mennesker med ulike identiteter, ved identitetens grenser (Berggren 2001:51-52).

Andre perspektiver

Også Fredrik Barth (1969) og Thomas Hylland Eriksen (1997a og Eriksen og Sørheim 1995) fremmer betydningen av grenser i forhold til identitet. Alle fungerende fellesskap trekker grenser omkring seg selv slik at det ikke er mulig for alle å delta. For at noen skal kunne være innenfor, må også noen være utenfor. Dermed er ”vi-følelsen” både forenende og skillende (Eriksen 1997a:40).

Ettersom hver og en av oss deltar i mange ulike fellesskap, skifter ordet ”vi” betydning fra situasjon til situasjon. Dermed skifter også begrepet om ”de andre” betydning. Er man norsk og på reise i Sverige vil ”viet” kunne bestå av oss selv og andre nordmenn, og ”de andre” vil bestå av svensker. Er man derimot i Sør-Afrika, vil man trolig føle tilhørighet med andre skandinaver, og disse vil utgjøre ”viet”. Andre europeere, sør-afrikanere og så videre vil kunne utgjøre ”de andre” i denne konteksten (Eriksen 1997a:39-40).

I likhet med Jenkins (2004) fokuserer Barth (1969) og Eriksen (1997a) på at identitet er noe dynamisk, flytende, prosessuelt og kontekstavhengig. Et slikt perspektiv innebærer at informantene, i lys av den konteksten de er en del av, vil konstruere, forhandle, oppleve og

¹¹ Jenkins (2004:82-83) viser her til Thomas-teoremet ”If people think that something is real, it is, if nothing else, real in terms of the action that it produces and in its consequences”.

mestre ulike identiteter. De grensene som trekkes opp mellom "vi" og "de andre" vil ikke være fastlagt en gang for alle, men foranderlige og forhandlingsbare.

Anthony Cohen (1982)¹² er også opptatt av grensen mellom "vi" og "de andre" og betydningen av likhet og forskjell:

The sense of difference (...) lies at the heart of peoples awareness of their culture and, indeed, makes it appropriate for ethnographers to designate as 'cultures' such arenas of distinctiveness. (...) people become aware of their culture when they stand at its boundaries (Cohen 1982:2-3).

Videre fokuserer Cohen (1982:11) på hvordan selve tilhørighets- og fellesskapsfølelsen *oppleves*. Tilhørighet består av noe diffust som handler om følelser, den er erfart og forstått, men likevel aldri eksplisitt uttrykt. Det er en individuell opplevelse, men samtidig noe man føler er delt med andre. Medlemmene i et fellesskap sørger for et slags underliggende nivå av mening som ikke er lett tilgjengelig for en utenforstående. Jenkins (2004:112) viser til Cohen og utdyper hans perspektiver med et eksempel: En rugbyklubb i et lokalsamfunn vil bli oppfattet og forstått på ulike måter av forskjellige medlemmer, men alle vil se seg selv som supportere. Det som betyr noe er imidlertid ikke at medlemmene ser eller forstår ting på samme måte eller om de ser ting forskjellig fra medlemmer i andre fellesskap, men at de symboler de deler får dem til å *tro* at de gjør det. Det fellesskap Cohen snakker om er altså symbolsk. Opplevelsen av et "vi" er grunnet på forståelsen av at ting gjøres annerledes "der" enn slik de gjøres "her" (Jenkins 2004:111).

Deltagelse i fellesskap eller kollektividentitet kan i noen tilfeller velges, i andre er det mer påtvunget (Eriksen 1997a:38). Selvvalgte kollektiv kan for eksempel være politisk ståsted, eller det idrettslaget man ønsker å delta i. De fleste av oss blir født inn i en religion, men som voksne kan vi velge hvor vi ønsker å høre til og hvor mye man ønsker å delta. Hjemsted og sosial klasse er noe det tar lang tid å forandre. Man kan flytte til et annet sted, eller selv påvirke sin sosiale status (gjennom for eksempel utdanning), men hvor og i hvilken klassemessig posisjon man er født vil alltid påvirke ens følelse av tilhørighet (Eriksen 1997a:38-39). I forrige kapittel ble det vist at skillet mellom øst og vest i Oslo er betydelig skjevt i forhold til sosioøkonomisk status og etnisitet. Det vil bli interessant å se hvordan disse

¹² Cohens utgangspunkt var analyser av lokalsamfunn. Hans teorier har senere, av han selv og andre, blitt benyttet til analyse av flere typer fellesskap (som for eksempel interesse-, yrkes- og religiøse fellesskap) (Jenkins 2004:115).

faktorene virker inn på informantenes konstruksjon, opplevelse og mestring av tilhørighet og kollektiv identitet.

Nasjonal identitet kan delvis velges. Denne identiteten er som oftest knyttet til statsborgerskap og dermed noe man fødes inn i, men dette kan også skiftes. Etter å ha bodd sju år i Norge kan innvandrere få norsk statsborgerskap. Men om de ut i fra dette "blir norske", føler seg norske, eller av andre oppfattes som norske er et annet spørsmål. Forandring av etnisk tilhørighet er ofte en mer tidkrevende prosess (Eriksen 1997a:39). I denne oppgaven vil jeg undersøke lignende spørsmål blant mine informanter. Hva skal til for at ungdommene føler seg, eller oppfattes av andre som *norske* eller *utenlandske*? Hvilke kjennetegn benyttes for å avgjøre hvor den enkelte hører til?

2.2 Teorier om etnisitet

Begrepet etnisitet forekommer ofte i samfunnsdebatten og har blitt viktig innen samfunnsvitenskapelig forskning. Men hva termen egentlig står for er ikke alltid like klart (se for eksempel Øia 2003:60). Isajiw gjorde en avhandling i 1974 som refererte til et stort antall ulike verk, og fant at de aller fleste av disse ikke gav noen eksplisitt definisjon, og at synet på etnisitet varierte kraftig i forhold til hvilket innhold man la i begrepet. Isajiw fant at de faktorer som oftest ble nevnt i forbindelse med diskusjoner av etnisitet var felles opprinnelse, kultur, religion, rase eller fysiske kjennetegn, felles språk og i tillegg en opplevd vi-følelse. Disse variablene ble så kombinert på ulike vis i definisjonene (Johansson 1999:83).

Et grunnleggende skille går på hvorvidt man går ut i fra objektive kriterier (for eksempel språk) i sin definisjon, eller om tilhørigheten til en gruppe bestemmes ut i fra individenes subjektive ønske om å tilhøre et bestemt kollektiv. Om man velger en definisjon som legger sterk vekt på det subjektive, kan etnisitet lett oppfattes som noe tilfeldig og lettforanderlig. På motsatt side vil en definisjon som er for objektiv kunne føre til at etnisk tilhørighet sees som noe absolutt gitt og uforanderlig (Johansson 1999:83-84).

En mellomting mellom disse, et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er i dag den rådende forståelsen av etnisitetsbegrepet. Det er en utbredt enighet om at etnisitet er noe som skapes sosialt, i møtet med andre mennesker (Hägerström 2004:64). En slik forståelse vil ligge til grunn i denne studien. Et sentralt siktemål er å forstå hvordan ungdommene skaper etniske grenser og skillelinjer mellom seg og sine jevnaldrende. Og likeledes hvordan likhet og fellesskap produseres og opprettholdes.

Grenser og møtepunkter

I likhet med begrepet identitet, sees grenser som et sentralt aspekt ved etnisitet. Fredrik Barth (1969) er en av de første som skrev om etnisitet som sosial konstruksjon og betydningen av grenser, mens Thomas Hylland Eriksen (1997a) representerer en av de senere bidragsyterne til dette feltet. Barth (1969:10-19) hevder at etniske identiteter handler om prosesser og grenser, om hvor det kulturelle innholdet plasseres, og hvordan disse grensene opprettholdes og skapes. Det er ikke det kulturelle stoffet i seg selv som er interessant, men de grensene som skapes. Videre definerer Eriksen og Sørheim (1995:58) etnisitet som ”opplevde kulturforskjeller som gjøres relevante (trekkes inn) i samhandling”. Her er det viktig å presisere at etniske forskjeller ikke er det samme som kulturelle forskjeller. Etnisitet består snarere av å gjøre kulturforskjellene (reelle eller fiktive) *relevante*. Det kan finnes betydelige og problematiske kulturforskjeller innenfor en etnisk gruppe. Tilsvarende kan det være utstrakt kontakt mellom etniske grupper uten at kulturforskjellene oppfattes som problematiske (Eriksen og Sørheim 1995:57-59).

Uttrykket *opplevde kulturforskjeller* innebærer altså at etnisitet ikke handler om objektive, men subjektive forskjeller. Hva som skaper en etnisk grense vil være forskjellig for hvor i verden vi beveger oss. I Bosnia er for eksempel dialekt og religion viktige markører på etnisk identitet (Eriksen og Sørheim 1995:58-59), men dette er ikke nødvendigvis sentrale skiller for ungdommene i dette materialet. Hvilke forskjeller og grenser som er viktige i relasjonen mellom ungdommene utgjør et viktig tema i oppgaven.

Harald Eidem hevder at skillet mellom ”oss” og ”dem” har to aspekter. I tillegg til at gruppeidentiteten skapes gjennom kontraster, eller *dikotomisering* som han kaller det, skapes denne identiteten også ved *komplementarisering*, det vil si påvisning av at vi som folk også har alt det de andre har. De har sin historie og vi har vår, de har sine nasjonalretter og vi har våre, de har sitt territorium og vi har vårt og så videre. Dikotomiseringen handler om å signalisere forskjell, og komplementariseringen om å signalisere likeverd. Begge deler er nødvendig for å skape en varig og avgrenset gruppeidentitet (Eriksen og Sørheim 1995:62).

En viktig og generell distinksjon mellom det subjektive og det objektive er hvordan personer selv opplever å være medlem av en gruppe, og hvordan de av omverdenen oppfattes å være medlem av denne gruppen. Den subjektive og personlige opplevelsen er sentral for individet og dets livssituasjon, og det mer objektive aspektet relaterer til skapelsen og utviklingen av

gruppeidentiteter (Lange og Westin 1981:184-185, Johansson 1999:88). Etnisitet er altså identitet som befinner seg både på individnivå og gruppenivå. Det innebærer både et valg og tilskrivning utenfra, fra andre. Dermed kan det være en motsetning mellom eget selvilde og andres identifikasjon av en selv.

Etnisitet kan slik sies å oppleves både utenfra og innenfra, og ens eget spillerom for å skape en egen etnisitet kan være ganske fritt, men også sterkt begrenset (Hägerström 2004:70-71). Dette spillerommet kan også variere ut i fra kontekst, vi har av og til mulighet for å bevege oss mellom ulike posisjoner i forskjellige settinger og sfærer (Fornäs 1992:17).

Jeg vil undersøke hvordan etnisk identitet formes blant norske ungdommer i minoritet og om de eventuelt opplever en konflikt mellom eget selvilde og hvordan andre oppfatter dem. Sentrale spørsmål blir da hva slags handlingsrom informantene beveger seg innenfor, og hvilke mestringsstrategier de utvikler i lys av den situasjonen de befinner seg i.

Fornäs (1992:17) fremhever at etniske identiteter først og fremst er inter-subjektive konstruksjoner. De er også posisjonelle og knyttet til andre personer gjennom identifikasjon, distinksjoner, inklusjon og eksklusjon. "Etnisitet er altså noe som finnes *mellom* grupper og ikke *inni* dem" (Eriksen og Sørheim 1995:61). Å tenke seg én etnisk gruppe i isolasjon vil bli som å tenke seg lyden av én hånd som klapper, altså en umulighet.

Rogstads (2001:27-28) begrep "synlig minoritet" kan være nyttig når man ønsker å forstå relasjoner mellom aktører med minoritets- og majoritetsbakgrunn. Dette henspeiler på personer som skiller seg fra nordmenn ved ytre, objektive egenskaper, i første rekke hudfarge. Men også andre kjennetegn som fremmedartet navn, språk og religionsutøvelse kan inkluderes i begrepet. Uttrykket "synlig minoritet" brukes for å betone nettopp det relasjonelle aspektet ved etnisitet, det er først i møte med andre at etnisiteten gjøres relevant. Videre gir begrepet innsikt i hvordan majoriteten gjerne oppfatter minoritetene som annerledes på grunn av synlige uttrykk. De ytre kjennetegnene fungerer som en markør for usynlige egenskaper, de brukes som indikator for hvordan denne personen "er". Begrepet "synlig minoritet" har altså med tilskrevet etnisitet å gjøre. Ut i fra objektive kjennetegn gis innvandrere ofte en spesifikk identitet, som ikke nødvendigvis stemmer overens med deres eget selvilde.

Kategorien "synlig minoritet" samsvarer også med oppfatningen mange har av innvandrere. I følge Hernes og Knudsen (1990:54) setter nesten ni av ti nordmenn likhetstegn mellom innvandrer og mørk hudfarge, og to av tre kjenner en innvandrer igjen på språket. Det vil bli interessant å se hvilke ytre kjennetegn ungdommene i dette materialet bruker for å

kategorisere hverandre, og hvordan tilskrivning skjer i en kontekst der norske elever er i minoritet.

2.3 Teorier om kjønn

I dagens sosiologi benytter man begrepene biologisk og sosialt kjønn. Det sosiale kjønn anvendes for å vise at kjønn ikke kan betraktes som noe uavhengig av sosial eller kulturell påvirkning, altså hva som ansees som mannlig og kvinnelig innenfor en kultur. Som sosialt og kulturelt konstruert sees også det sosiale kjønn som lettere å forandre enn biologisk kjønn (Berggren 2001:20). Utviklingen av tenkningen rundt det sosiale kjønn skjedde gjennom den skandinaviske kjønnsrolleforskningen på 1960-tallet. Forskningen foregrep mange av de temaene som senere ble tatt opp internasjonalt (Leira 1992:174).

Biologiske forskjeller er nært forbundet med, og kan være vanskelige å skille fra det sosiale. Likevel er det viktig å se at det vi oppfatter som biologiske forskjeller kan være sosialt konstruerte og historisk foranderlige. Kjønnrelasjoner er foranderlige, selv om de utgjør seige strukturer som finnes på alle nivåer av samfunnet (Hägerström 2004:84).

Sandra Harding (1986) mener at kjønnsulikheter i alle kulturer er det mest grunnleggende for hvordan mennesker oppfatter verden, for vår identitet og for hvordan de sosiale forholdene struktureres. Kjønn vil derfor ha en sentral plass i denne oppgaven. Jeg ønsker å undersøke hvilken betydning kjønn har for de etniske grensene og forskjellene som skapes, og hvordan kjønnskategorien virker inn på informantenes opplevelse og mestring av sin situasjon. Harding deler inn kjønn som analytisk begrep på tre nivåer:

På det symbolske nivået skapes språklige dikotomier, som sjelden har med virkelige kjønnsskille å gjøre (for eksempel kobles mannlighet til intellekt, herredømme og aktivitet, mens kvinnelighet kobles til emosjonalitet, underordning og passivitet). Strukturelt kjønn skapes på grunnlag av den måten vi organiserer og strukturerer våre sosiale aktiviteter på, på bakgrunn av dualistiske metaforer. På det individuelle nivået produseres kjønn gjennom de prosesser som former individuelle identiteter, og disse korrelerer ikke alltid med oppfatningen om kjønnsulikheter (Harding 1986, Hägerström 2004:85-86, Widerberg 1992:295).

Thorne (1993:158) er inspirert av Hardings inndeling og skriver at selv om biologisk kjønn er dikotomisk, har kjønnskategoriene kompliserte, varierende og av og til motsetningsfylte betydninger. Den sosiale virkeligheten er ikke like enkel. Det finnes mange måter å være jente og gutt (kvinne/mann) på. Noen former overlapper hverandre, noen varierer ut i fra kontekst og atter andre endres i tråd med for eksempel etnisitet, klasse og alder. I tillegg til kjønn som

individuell identitet og som grunnlag for symbolske konstruksjoner, består kjønn av en tredje dimensjon; sosiale relasjoner og sosial organisasjon. Gjennom observasjonsstudier¹³ har Thorne sett hvordan betydningen av kjønn varierer fra en sosial kontekst til en annen. Ved etablering av separate lunsjbord for gutter og jenter blir kjønn merkbart, men når jenter og gutter kommer sammen i gruppearbeid, eller andre situasjoner der alder eller etnisitet spiller inn, blir kjønn mindre signifikant (Thorne 1993:158-159).

Frønes (1994:226-229) påpeker også det kontekstuelle aspektet ved kjønn; det sosiale kjønn opptrer på ulike vis i ulike miljø. Innenfor sosialiseringens samspill ledes kjønnene ofte i ulike retninger, men dette må forstås innenfor lokale kulturelle rammer, det kan ikke gripes med allmenne utsagn om kjønnsrollemønstre. Frønes mener begrepet "kjønnsroller" trolig har bidratt til overdrevne forestillinger om sosialt kjønn som noe stabilt, som noe likt i alle sosiale og kulturelle sammenhenger.

Ambjörnsson (2004:11-13) er en av flere som poengterer at kjønn er noe prosessuelt, noe stadig pågående, og noe som må sees som et verb, ikke som en egenskap. Også Butler (1990) fremhever kjønn som handling, som *gjøren*.¹⁴ Kjønnsideitet er ikke en årsak til handling, men snarere en effekt av ulike handlinger. Gjennom sine handlinger og identifikasjoner skaper menneskene i sitt dagligliv kategorien kjønn, i stedet for å bare ha et kjønn, eller være et kjønn (Thorne 1993). Ambjörnsson (2004:12-13) sier det fint: "Att vandra genom skolkorridoren med böckerna tätt tryckta mot bröstet, sätta sig i bänken invid en annan tjej och fnissande luta sitt huvud mot hennes, är således handlingar som i sig bidrar till att skapa genus". Kjønn må hele tiden gjenskapes for å være overbevisende.

Innenfor dette perspektivet ser man også da kjønnsideitet, og normer for hvordan en ung jente eller gutt skal forstå seg selv, som en effekt av gjeldende kulturelle og samfunnsmessige normer (Butler 1990, Andersson 2003:95). I denne oppgaven ønsker jeg å se hva slags forventninger og rammer for kjønn som etableres i konteksten på Borgen skole, og hvordan disse står i forhold til normer som er utbredt i majoritetssamfunnet. Vi skal se hvordan informantene *gjør* kjønn.

¹³ Barrie Thorne har utført deltagende observasjon på to barneskoler i USA i 1976/77 og 1980. Forskningsresultatene presenteres i boken *Gender Play: Girls and Boys in School* (1993).

¹⁴ Candace West og Don H. Zimmerman lanserte først uttrykket *å gjøre kjønn* i sin artikkel *Doing Gender* (1987).

Kjønn i en multietnisk sammenheng

Fordi det finnes så mange ulike oppfatninger om hvordan man skal være som mann og kvinne, synes kjønn å ha en spesielt viktig plass i forhold til flerkulturelle spørsmål (Jacobsen 2002:145). Derfor vil kjønn trolig være sentralt for å forstå de norske ungdommenes situasjon på Borgen skole. Hvordan man *gjør* kjønn (jf. Butler 1990) står sentralt i mange gruppers selvforståelse. Forestillingen om for eksempel ”det norske” eller det ”pakistanske” innebærer forestillinger om hva det vil si å være henholdsvis norsk eller pakistansk mann eller kvinne. Enkelte diskurser¹⁵ kan være dominerende i gitte sammenhenger, men disse vil endres over tid og bli møtt med motdiskurser. Dessuten vil diskursene bli erfart og levd på ulike måter avhengig av blant annet alder, utdanning og seksualitet. En og samme person vil også kunne oppleve motstridende diskurser om hvordan man skal være som kjønn person. Ulike kulturelle og sosiale krav kan komme i konflikt med hverandre, og likeledes hvilke standarder som skal gjelde for forholdet *mellom* kjønnene (Jacobsen 2002:145). Hvordan informantene opplever og mestrer ulike kjønnsnormer utgjør dermed en sentral del av oppgaven.

Flere forfattere fokuserer på den nøkkelrollen kvinner gjerne tildeles i forhold til etnisk identitet (Mørck 1998:91-108, Andersson 2003:218-219, Jacobsen 2002:146-147). Kvinner anvendes ofte som sentrale symbol og grensemarkører for en hel nasjon eller en etnisk gruppe. At kvinner oppfattes som en kroppsliggjøring av grensene mellom ulike grupper setter dem i en ekstra sårbar situasjon. For muslimske kvinner kommer dette til uttrykk ved at det gjerne legges større begrensninger på deres muligheter til å delta på ”norske” arenaer. Jenter må for eksempel forhandle med foreldrene for å få lov til å dra på klasseseter. Det blir ansett som upassende for dem å flytte hjemmefra før de blir gift, og det er vanskelig å få tillatelse til å gifte seg med en ikke-muslim. Mange gutter må også forhandle om slikt og finne møtepunkter mellom norske og muslimske forventinger, men ofte synes det å være mer symbolsk viktig at jentene overholder visse grenser. Hvilke grenser som må overholdes varierer selvsagt, men poenget er at disse grenseprosessene ofte er kjønnete (Jacobsen 2002:146-147).

¹⁵ Innholdet i diskursbegrepet forstås ulikt av forskjellige forfattere. Jeg forstår her diskurs som ”en type metasamtale som inneholder strukturerte overbevisninger, rasjonaliseringer, logikker og kunnskapsformer som *alle* i et samfunn forholder seg til når de fatter beslutninger, argumenterer og prioriterer. Man posisjonerer seg og gir et bilde av seg selv i forhold til noe eller noen gjennom diskurser. Diskurser er pågående metasamtaler, noe som åpner for forandring ikke bare av individets selvforståelse, men også av diskursene som sådanne. Diskurser kan overlappes og dermed understøtte hverandre, men de kan også stå i et motsetningsforhold” (Widerberg 2001:138).

Mørck (1998:98-100) ser den sentrale posisjonen kvinner tildeles i sammenheng med brytninger mellom det tradisjonelle og det moderne samfunnet. Hun knytter utelukkende unge kvinner fra etniske minoriteter til tradisjonsbundne samfunn og mener at det derfor er dem som får status og rollen som *kulturelle bastioner*. Andersson (2003:219) er kritisk til at det i følge Mørck bare er minoritetskvinner, og aldri moderne danske kvinner som får en slik bastionstatus. Dette synspunktet kan være fruktbart i forhold til denne oppgaven. Jeg vil se nærmere på hvilke normer og regler jentene i dette materialet må bevege seg innenfor, og om også de norske jentene kan bli stående som etniske grensemarkører når de befinner seg i en minoritetsposisjon.

Selv om det symbolske nivået veier tungt (jf. Harding 1986), avgjør ikke ideer om maskulinitet og femininitet på noen måte individuell adferd. Individuer og grupper utvikler ulike former for tilpasning, omtolkning og motstand mot rådende mønster (Hägerström 2004:85). Prieur finner i sin bok *Balansekunstnerne* (1994) at det er i forhold til familien og kjønnsrolleforventninger at forskjellene mellom det norske samfunnet og innvandrernes hjemland er størst. Men de unge lar seg ikke bare forme av foreldregenerasjonen og det norske samfunnets forventninger, de er i bevegelse og utvikler nye væremåter og former for tilpasning. For mine informanter innebærer dette at de trolig vil utvikle visse væremåter, tilpasningsformer og mestringsstrategier som er særegent for deres situasjon. Dette skal belyses og drøftes i analysen.

2.4 «Å gjøre» kjønn, identitet og etnisitet

Som vist i innledningskapittelet er det sosiologiske perspektivet *hvordan noe gjøres* utgangspunktet for denne oppgaven. Slik Butler (1990) er opptatt av hvordan man *gjør kjønn*, gir det også mening å spørre hvordan man kan *gjøre etnisitet* og *sosial identitet*. Disse begrepene er dynamiske og kontekstuelle, snarere enn statiske og uforanderlige, og gjenstand for forhandlinger (Hägerström 2004, Cohen 1982, Jenkins 2004).

Vi har sett at ulike grupper kan ha forskjellige oppfatninger om hvilke trekk ved deres gruppe som er sentrale for å opprettholde samholdet. Noen kulturforskjeller vil da være problematiske i noen møter og i noen kontekster, men ikke andre. I likhet med kategorien kjønn skapes identitet og etnisitet kontinuerlig i menneskers dagligliv. Det er samhandlingen mellom mennesker som skaper etnisitet og identitet ikke etnisitet og identitet som ligger bak

og er opphav til samhandlingen. Oppgaven skal dermed belyse hvordan både kjønn, etnisitet og identitet *gjøres* i den konteksten ungdommene befinner seg i.

Kapittel 3 Metode og etikk

Innledning

Jeg har benyttet meg av en kvalitativ tilnærming for å få dypere innsikt i denne oppgavens tema. Kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning, til forskjell fra kvantitative metoder som vektlegger utbredelse og antall (Thagaard 1998:16). Videre er en viktig målsetting med kvalitative metoder å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner. Man ønsker å forstå virkeligheten slik den oppfattes av de personene man som forsker studerer (Thagaard 1998:11). Hensikten med denne oppgaven er å få slik kunnskap om etnisk norske ungdommer som befinner seg i mindretall i en skolekontekst. For å oppnå dette har jeg benyttet meg av tre kvalitative metodeverktøy; observasjon, gruppeintervju og dybdeintervju av enkeltelever. På denne måten tilfredsstiller jeg kravet om triangulering, noe som styrker studiens *bekreftbarhet* (Yin 1994:92).¹⁶

Karin Widerberg (2001:163) hevder at all forskning bør ledes av spørsmål som: Hvordan kan dette aktuelle temaet utforskes? Og hva kan jeg uttale meg om? Det første spørsmålet handler om å velge de angrepsmåtene og de metodene som egner seg best til å utforske den problemstillingen man skal belyse. Det sistnevnte spørsmålet dreier seg om hvilke kunnskapskrav man kan stille til det materialet som er samlet inn.

I dette kapittelet skal jeg gå inn på disse spørsmålene ved å først kort gjøre rede for de kvalitetskravene som stilles til kvalitativ metode. Disse vitenskapelige idealene vil deretter bli drøftet gjennom hele kapittelet i forhold til den fremgangsmåten jeg har benyttet og de veivalgene jeg har foretatt.¹⁷ Etter en redegjørelse for gangen i datainnsamlingen vil jeg gå mer i detalj rundt tilgangen til informantene, min rolle som forsker og aspekter ved intervjuingen. Ethiske refleksjoner tar jeg for meg i kapittelets siste del.

¹⁶ Triangulering vil si å benytte flere ulike former for datainnsamling. Yin (1994:90-93) fremhever dette som et av tre viktige prinsipper for å styrke en studies bekræftbarhet.

Begrepet bekræftbarhet kommer jeg tilbake til under avsnittet om kvalitetskrav i kvalitativ forskning (s. 21).

¹⁷ Kravet om overførbarhet vil kun bli drøftet i punkt 3.7.

3.1 Kvalitetskrav i kvalitativ forskning

Thagaard (1998) presenterer tre begreper som er sentrale når man skal vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning; overførbarhet, troverdighet og bekreftbarhet.¹⁸

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt forskerens tolkninger kan overføres til også å gjelde i andre, lignende sammenhenger. Idealet er at en enkelt studie kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av et fenomen (Fangen 2004:212). I kvalitativ metode er det *fortolkningen* og *forståelsen* som etableres gjennom analysen som gir grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstrene i dataene som i kvantitativ metode. Men selv om de vitenskapelige kravene er bygd på en annen logikk i kvalitativ metode, betyr ikke det at studien automatisk har gyldighet utover sin egen kontekst. Det krever at forskeren argumenterer for at den tolkningen man har kommet frem til, basert på en enkelt studie, også kan være relevant i en større sammenheng.

Troverdighet er knyttet til spørsmålet om forskningen foregår på en tillitvekkende måte. Nærheten mellom forsker og informant innebærer at også forskeren har innvirkning på de data han sitter igjen med. Det er derfor viktig at forskeren reflekterer over betydningen av undersøkelsessituasjonen og relasjonen mellom seg og informantene (Thagaard 1998).

Bekreftbarhet har å gjøre med kvaliteten på de tolkningene forskeren foretar. Forskeren står ovenfor et mulig tolkningsmangfold i analysen av data, den forståelsen han kommer frem til i første runde kan senere vise seg å være feil (Fossåskaret 1997:37). Bekreftbarhet innebærer dermed at forskeren skal være kritisk til sine egne tolkninger, og at de resultatene man kommer frem til kan bekreftes av annen forskning.

3.2 Veivalg og faser i datainnsamlingsperioden

Et viktig kjennetegn og en stor fordel ved kvalitative tilnærminger er metodens fleksibilitet (se for eksempel Thagaard 1998). I arbeidet med denne oppgaven har jeg i stor grad benyttet meg av dette. Jeg har pendlet mellom ulike måter å avgrense temaet på, og ulike former for datainnsamlinger, teorier og begreper for å kunne utvikle den oppgaven jeg sitter med i dag. En slik fremgangsmåte beskrives av Wadel (1991) som en "runddans" mellom teori, metode og data. Ved bruk av tre ulike datainnsamlingsteknikker har jeg gradvis nærmet meg en problemstilling og gradvis samlet inn nok data til å belyse denne. Selve analysen av materialet

¹⁸ For en nærmere redegjørelse av begrepene, se for eksempel Fangen (2004), Kvale (2001) eller Marshall og Rossmann (1999).

består likevel kun av data fra dybdeintervjuene.¹⁹ Dette betyr imidlertid ikke at tiden brukt til observasjon og gruppeintervjuer på noen måte har vært bortkastet. Det kan være lurt å foreta et visst innledende feltarbeid hvis man ønsker å beskrive et miljø skriver Repstad (1987:44). Dermed oppnår man to ting; man kan peile seg inn på hvem som bør intervjues, og man evner å stille mer relevante spørsmål. Observasjon og gruppeintervju la grunnlaget for de spørsmålene som ble stilt i dybdeintervjuene.

En slik kombinasjon av metoder gir også en mulighet for å se det informantene sier i en større sammenheng, og man kan lettere vurdere gyldigheten av det de sier (Fangen 2004:142). Denne fremgangsmåten er altså med på å styrke studiens bekræftbarhet. Ved å se informasjonen fra de tre datainnsamlingsteknikkene i sammenheng har jeg i større grad kunnet kvalitetssikre mine tolkninger, enn hvis jeg bare hadde benyttet en innsamlingsmetode.

Jeg skal nå gi en oversikt over hvordan selve datainnsamlingen gikk til, og for å synliggjøre det prosessuelle ved denne fremgangsmåten, deler jeg fremstillingen inn i fire faser.

Fase 1 I den første fasen gjennomførte jeg deltagende observasjon²⁰ i en tiende klasse på en skole i Oslo øst, som jeg har valgt å kalle Borgen skole (klasse 10E). Deltagende observasjon åpner for at man kan tilegne seg kunnskap gjennom førstehånds erfaringer. Man kommer nær innpå folks virkelighet og man kan danne seg et helhetlig bilde av feltet (Fangen 2004:30). Samtidig reiser en slik nærhet til studiesubjektene spørsmål om troverdighet i forskningen, og sees som en av de største ulempene ved kvalitativ forskning (Thagaard 1998). I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre grundig rede for hvordan datainnsamlingen har foregått, og reflektere over hvordan relasjonene til mine informanter kan ha påvirket den informasjonen jeg har fått.

Denne første fasen for datainnsamling strakk seg over en periode på fire uker hvor jeg var til stede i enkelte timer, og sammen med elevene i friminutt og matpauser. I disse ukene var jeg på skolen i gjennomsnitt fire timer per dag, fire dager i uken.

¹⁹ I ett tilfelle har jeg trukket inn materiale fra observasjonen (kapittel 5.2).

²⁰ Begrepene deltagende observasjon, feltarbeid og etnografi brukes delvis om hverandre, men gir også litt ulike assosiasjoner (Fangen 2004:28-29). Jeg vil her kun bruke begrepet deltagende observasjon, fordi det best beskriver den metoden jeg benyttet. Becker (1970:25) beskriver metoden som innsamling av data ved å delta i dagliglivet til de menneskene man studerer. Forskeren følger med på i hvilke situasjoner mennesker møtes, og hvordan de oppfører seg i disse situasjonene. Man går inn i samtale med alle eller noen av deltagerne, og oppdager deres fortolkninger av de hendelsene man har observert.

Andre begreper kan dukke opp når jeg refererer til andre arbeider som er gjort. Selv om jeg her deler datainnsamlingen inn i fire faser, ble observasjon naturlig nok i *noen grad* benyttet i alle fire fasene.

Repstad (1987:30) skriver at feltarbeid vanligvis skjer etter et traktprinsipp. Forskeren går åpent ut i begynnelsen, og så innsnevres fokus etter hvert som mer konkrete problemstillinger utkrystalliserer seg. Dette var også en metode jeg arbeidet etter. Jeg valgte helt fra starten av feltarbeidet å prøve å løsrive meg fra den foreløpige problemstillingen og de antagelsene jeg hadde gjort meg på forhånd. Jeg forsøkte heller å stille meg selv spørsmålene: Hva er interessant her? Hvilke temaer vil være spennende å utforske videre?

I tillegg til å ha et åpent fokus, fant jeg raskt ut at det ville virke kunstig å stille elevene spørsmål som *jeg* ønsket svar på, som var relevante for min oppgave. Jeg valgte derfor å være til stede i klassen og i samhandlingen på deres premisser, snakke om ting som de er opptatt av og ikke det som jeg er opptatt av.

Fase 2 Observasjoner i egen kultur innebærer at man må stille spørsmål ved hverdagslige forhold, det som oppfattes som selvsagt for informanten og forskeren (Thagaard 1998:73). Selv om jeg stilte meg selv grunnleggende spørsmål om hva som foregikk blant dem jeg studerte, opplevde jeg altså at det ville virke kunstig å stille slike ”naive” spørsmål til ungdommene i den dagligdagse samhandlingen. Jeg fant derfor ut at jeg ville endre litt på datainnsamlingsmetoden, og bestemte meg for å gjennomføre noen gruppeintervjuer med elevene. Slik utnyttet jeg den fleksibiliteten som kvalitative metoder åpner for. Widerberg (2001:163) hevder at kvalitativ forskning alltid bør innebære en slik vurdering og utvikling av de innsamlings- og analysemetodene man benytter.

Hovedtemaet for samtaleene var hvordan det er å vokse opp i et miljø og gå på en skole der ungdommene har bakgrunn fra mange forskjellige land. Intervjuene var i liten grad strukturerte, og fremstod som en samtale mellom ungdommene og meg om mer eller mindre bestemte tema. En slik tilnærming kan være relevant som en innledning til en undersøkelse, fordi en åpen samtale gir grunnlag for å presisere temaer som kan brukes i den videre undersøkelsen (Thagaard 1998:80), og særlig kan gruppeintervju være nyttig når forskeren skal forholde seg til en setting han er ukjent med (Brandth 1996:147). Et problem ved slike ustrukturerte samtaler kan kanskje være at informantene selv styrer samtalen i for høy grad. Det hendte enkelte ganger at jeg måtte hente elevene inn igjen i samtalen når jeg opplevde at de hadde snakket seg for langt bort fra temaet. Men hovedsakelig synes jeg disse frie samtaleene var en styrke fordi jeg, i tillegg til å få svar på noen av mine spørsmål, fikk innblikk i hva ungdommene selv opplevde som viktig i sin hverdag. Dessuten satt disse samtaleene i gang prosesser blant elevene, slik at det ble en naturlig refleksjon og diskusjon rundt temaene.

Brandth (1996:146-147) hevder at gruppeintervju er særlig egnet for drøfting og meningsutveksling.

For at et gruppeintervju skal bli vellykket er det viktig at alle deltakerne er trygge på hverandre slik at ikke viktig informasjon blir holdt tilbake (Repstad 1987:53). Min opplevelse var at alle elevene bidro til samtalen, men noen i større grad enn andre. Jeg kan derfor ikke være sikker på at alle følte de kunne snakke helt fritt. I så tilfelle vil dette være et moment som kan svekke dataenes troverdighet. Det vil imidlertid ikke være et stort problem her, fordi disse samtaler kun ble brukt som en introduksjon til temaer jeg skulle gå videre inn på senere.

Jeg gjennomførte i alt intervju med tjueen av klassens tjuefem elever i grupper på to til seks. Sammensetningen av gruppene var mer eller mindre tilfeldig. Fordi jeg benyttet skoletimer til dette, måtte jeg tilpasse meg klassen timeplan, og "låne" elever som var tilgjengelige der og da. Dessuten hadde elevene av og til ønske om å delta i den samme gruppen som bestevennene sine. Dette kan synes problematisk, men ettersom samtaler var en forberedelse til enkeltintervjuene og en videre utvikling av problemstillingen, ser jeg ikke dette som et stort problem.

Fase 3 Etter å ha gjennomført observasjon og gruppeintervju brukte jeg noen uker på å fordype meg i relevant teori. Med dette som bakgrunn utviklet jeg en problemstilling, og deretter en intervjuguide. Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å få tak i informantens egne beskrivelser og fremstillinger av seg selv, og den livsverden som han eller hun forholder seg til. Man ønsker å fange subjektets perspektiv på verden, og til det er samtalen et spesielt godt verktøy (Fog 1997:14). Selv om samtalen innebærer en god mulighet for å få fylldig informasjon om hvordan andre mennesker oppfatter sin livssituasjon, er det viktig å fremheve det kvalitative intervjuets tosidige karakter; intervjueren får på sin side svar på de spørsmålene han eller hun stiller, men som i forbindelse med deltagende observasjon, vil forskeren alltid i en eller annen grad påvirke dataene (Thagaard 1998:80). Spørsmålet om troverdighet blir dermed aktuelt også her.

Forskningsintervjuet kan ha varierende grad av strukturering, fra det som ligner et spørreskjema til den ustrukturerede, "frie" samtalen (Fog 1997:12). Selv valgte jeg en mellomting, et delvis strukturert intervju der temaene jeg ønsket å komme inn på var satt opp på forhånd, mens rekkefølgen av disse ble bestemt underveis. Slik kunne jeg få all den informasjonen jeg var ute etter, men samtidig følge informantens fortelling (Thagaard 1998:81). Åtte intervjuer ble gjennomført, av dem var fire jenter og fire gutter.

Fase 4 Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene og foretatt en grovanalyse av dem, hadde jeg behov for å følge opp noen av de viktigste temaene gjennom flere intervjuer. Jeg kunne igjen benytte meg av den kvalitative metodens muligheter og utvide datainnsamlingen. Dette valget er med på å styrke prosjektets bekreftbarhet, fordi jeg gjennom denne fordypningen i temaer fikk muligheten til å kvalitetssikre tolkningene mine. Jeg kontaktet to av informantene på nytt, og heldigvis stilte de gladelig opp til nytt intervju.²¹ Jeg valgte igjen å utnytte muligheten for diskusjon og refleksjon gjennom å intervju disse to sammen. Siden dette var to gode venner, var de trygge på hverandre, og det var liten fare for at de ikke ville tørre å uttrykke sine meninger når den andre var til stede.

3.3 Jeg nærmer meg informantene

Formell tilgang

Jeg kontaktet først Ungdomsinformasjonen i Oslo for å få noen tips om hvilke skoler det kunne være aktuelt å kontakte. Det viste seg at de hadde samarbeidet med Borgen skole i ulike minoritetsprosjekt tidligere. Ut i fra dette antok jeg at skolen også ville være interessert i mitt forskningsopplegg.

I følge Repstad (1987:24) kan innpass i formelle organisasjoner skje på to plan, formell og uformell tilgang. Den formelle tillatelsen er ofte et nødvendig første skritt, og ble gitt meg av rektor ved skolen, etter at hun hadde fått en prosjektbeskrivelse til gjennomlesing, og vi hadde hatt kontakt på e-post og telefon. Etter klarsignal fra rektor, var neste skritt å finne en klasse som hadde mulighet og interesse av å ha en utenforstående på besøk, og ikke minst hadde et passende antall etnisk norske elever i klassen.

Flere av klassene ved Borgen skole består kun av minoritetsspråklige elever, og siden jeg ønsket å studere *norske ungdommer i etnisk mindretall*, var det nødvendig å få tilgang til en klasse som kunne oppfylle disse kravene.²² Det skulle altså hverken være for få eller for mange elever med to norskfødte foreldre. I et møte med rektor og undervisningsinspektør fant vi en klasse som passet mine formål, og den formelle tilgangen til forskningsarenaen var i orden.

²¹ Intervjuguiden til dette intervjuet finnes som vedlegg 3 til slutt i oppgaven.

²² Jeg har dermed benyttet det som kalles et strategisk utvalg (se for eksempel Thagaard 1998:51-52). Dette kommer jeg også tilbake til under punkt 3.5 i dette kapittelet.

”Hallå – hva skjer a?”

Selv om man har en formell tillatelse til å foreta deltagende observasjon, er ikke dette en *tilstrekkelig* betingelse for å vinne tillit i miljøet. Gjennom hele perioden må man kontinuerlig forhandle om tillatelse og tillit med hver enkelt aktør man treffer på (Repstad 1987:24). Man klarer kanskje å vekke tillit innledningsvis, men denne kan fort svekkes hvis man gjør eller sier noe feil, eller ved at informantene endrer oppfatning av ens rolle (Fangen 2004:56). Selv om forhandling om innpass foregår kontinuerlig, følte jeg at det var viktig å komme godt i gang, og gjøre et godt inntrykk fra første stund. Om ikke annet for å få en god start, slik at jeg kunne føle meg mer trygg på meg selv. Trygghet i rollen som forsker er viktig slik at man kan få fokuset vekk fra seg selv, og kunne konsentrere seg helt og fullt om det man ser og hører (Thagaard 1998:82).

Jeg ble godt tatt i mot av både lærere og elever på Borgen skole. Allerede den første dagen opplevde jeg at informantene mine ga meg aksept. Den gode starten skyldes nok flere faktorer. For det første tror jeg at jeg fra første stund klarte å være meg selv i møtet med ungdommene og tilpasse meg deres setting på en tilfredsstillende måte. Dette er i følge Fangen (2004:58) hovedregelen når det gjelder å skape tillit, og ikke bare viktig i forskningssammenheng, men noe vi mennesker gjør til stadighet. Å møte ungdom har jeg også erfaring fra gjennom mitt arbeid som frivillig medarbeider på Café Condio.²³ Jeg har blitt vant til å forholde meg til mange forskjellige ungdommer og å finne en rolle som ligger naturlig for meg. En av de viktigste retningslinjene i arbeidet der er *å være tilgjengelig*, hvis ungdom trenger hjelp til noe, eller bare ønsker noen å snakke med. At jeg har fått utviklet denne egenskapen kan ha vært viktig også på Borgen skole, slik at elevene oppfattet meg som en person som var interessert i å snakke med dem, og høre på dem. Dessuten er de fleste mennesker glade i å snakke om seg selv, og har sjelden nok muligheter til å gjøre det. Powdermaker (1966:216) mener denne faktoren er en av de viktigste grunnene til at et feltarbeid blir vellykket. Mangel på voksenkontakt hos mange ungdom kan også være en faktor som gjør at denne gruppen er ekstra villige til å dele sine tanker og erfaringer med en som gjerne vil høre på.

Den første dagen jeg gjennomførte observasjon i klassen stod kroppsøving på timeplanen, og jeg fikk anledning til å være med og spille ballspill. Dette er også en faktor som jeg tror kan ha påvirket min inngang i miljøet på en positiv måte. Gro Mikaelson skriver i sin

²³ Café Condio er et ressurscenter for ungdom mellom 15 og 25 år, drevet av Røde Kors.

hovedfagsoppgave *Lagspill og andre samspill* (1998) om hvordan idretten kan være en arena som fremmer integrasjon og fungere som en brobygger mellom mennesker. Jeg føler at det var det som skjedde mellom meg og ungdommene i denne timen, og i de påfølgende kroppsøvingstimene. I tillegg fikk jeg, ved å delta i timen, vist at jeg ikke var der som en ny lærer.

I tiden jeg tilbrakte på skolen passet jeg på å være mest mulig sammen med elevene i friminuttene. Jeg var stort sett alltid på skolen i matpausen midt på dagen. Jeg gikk ofte ned i elevkantina og spiste, tok meg en runde i skolegården eller gikk på den lokale butikken, slik ungdommene selv gjorde. Jeg ville følge Repstads (1987:24) råd om å tilbringe minst mulig tid sammen med ”ledelsen”, i mitt tilfelle lærerne på skolen, for å unngå å bli stemplet som en av dem. Selv om man i begynnelsen kan føle seg usikker, noe jeg også gjorde, er det lett å klamre seg til dem man allerede har kontakt med. Hvis jeg hadde holdt meg sammen med lærerne i friminutt og spisepauser tror jeg ungdommene lett kunne fått inntrykk av at jeg var en slags lærer for dem.

Min følelse av aksept ble særlig styrket de gangene jeg underveis i prosjektet kom tilbake til skolen etter å ha vært borte en stund. Elevene viste tydelig glede over å se meg igjen. For eksempel kom en av jentene mot meg en dag og sa ”hallå – hva skjer a?” og ga meg et kyss på hvert kinn. Jeg tok dette som et tydelig tegn på at jeg var godtatt. De uttrykte også stadig ønske om at jeg skulle være med dem i neste kroppsøvingstime, høre dem fremføre et foredrag eller lignende.

Å bli godtatt og få tillit hos informantene er avgjørende for at man får den kvaliteten på informasjonen som er målet for kvalitative studier. Mangel på dette vil føre til at ens observasjoner blir overfladiske, og tolkningene man gjør seg kan bli feilaktige. Dette vil da kunne svekke en studies bekræftbarhet (Fangen 2004). At jeg oppnådde å *vinne* informantenes tillit styrker denne studiens bekræftbarhet. Dessuten er det et tegn på at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, og styrker troverdigheten.

Selv om det var den uformelle samhandlingen mellom elevene som var interessant for meg, valgte jeg å være sammen med elevene både i klasserommet og i friminuttene. Jeg antok at jeg på denne måten ville få best kontakt med informantene. Dessuten fant jeg straks ut at ganske mye viktig, uformell kontakt faktisk skjer på vei ut og inn av klasserommet, og denne ville falt bort hvis jeg kun var tilstede i en av settingene. I tillegg ville det virke unaturlig å bare tilbringe tid med elevene i friminuttene. Å få oppleve elevene i interaksjon i to ulike kontekster er også med på å kvalitetssikre mine tolkninger.

3.4 Min rolle i miljøet

Selv om jeg opplevde å vinne elevenes tillit, er det viktig å gå nærmere inn på spørsmålet om *hvilken rolle* jeg har hatt i forhold til informantene mine. Dette har å gjøre med studiens troverdighet. Kanskje er det riktigere å stille spørsmålet om hvilken rolle informantene *ga* meg, slik Solberg (1996) gjør? Solberg utførte undersøkelser i et psykiatrisk sykehus. Selv om hun brukte mye tid på å presentere seg og forklare hvorfor hun var der, uttrykte pasientene usikkerhet om hvorfor hun oppholdt seg ved sykehuset. Etter hvert fant hun ut at grunnen til denne usikkerheten var at de ikke hadde noen kategori å plassere henne i. Det at hun hverken var ansatt eller pasient, var ikke noe de umiddelbart ville godta (Solberg 1996). I liket med et sykehus, utgjøres skolearenaen av et rollepar, her lærer og elev. At jeg derfor kom inn i miljøet og presenterte meg som en student som skulle observere og intervju dem, kan ha vært problematisk. De første dagene jeg var på skolen merket jeg litt til denne usikkerheten hos elevene. De lurte på hvorfor jeg ”egentlig” var i klassen hos dem. Men de ble raskt vant til min tilstedeværelse. Jeg opplevde likevel at elevene hverken så på meg som en elev eller en vanlig lærer. Flere ganger sa elevene ”vi har fått en ny elev i klassen”, eller ”vi har ny lærer”, men begge deler var på spøk, uttrykt med en ironisk distanse. En mulighet er at de etter hvert plasserte meg i kategorien lærerstudent. Det er en rolle de er vant til å forholde seg til, og det passer godt til min alder. Min tilstedeværelse i klasserommet kan ha vært lik en student som er der for å lære, og da med en særegen interesse for elevenes forhold til hverandre. Denne opplevelsen vil i så fall være i samsvar med slik Solberg opplevde det. Hennes observasjon fungerte bedre da det ble samsvar mellom den rollen hun valgte, og den rollen informantene *ga* henne (Solberg 1996).

Eksempelet i forrige avsnitt (hvordan den ene jenta hilste på meg) og hvordan ungdommene generelt forholdt seg til meg, kan på den annen side tyde på at jeg representerte noe annet enn en lærerstudent for dem. Etter det jeg har observert er det for eksempel ikke slik man har for vane å hilse på lærerstudentene der på skolen. Kanskje klarte elevene rett og slett å forholde seg til meg uten å ha en ferdig definert kategori å plassere meg i? Uansett hvilken eksakt rolle jeg hadde i miljøet, synes jeg det viktigste er at ungdommene hadde et avslappet og tillitsfullt forhold til meg. En slik uformell tone oss i mellom tror jeg har vært viktig for at informantene åpnet seg for meg, og dermed viktig for kvaliteten på de data jeg sitter igjen med.

3.5 Intervjuingen

Utvalg av informanter

Etter at klassen jeg skulle gjennomføre observasjonen i ble valgt ut på strategisk vis, ble det videre utvalget av intervjuinformanter gjort på bakgrunn av både strategi og tilfeldigheter. Jeg ønsket å foreta åtte intervjuer, derav fire jenter og fire gutter. Fangen (2004:52) påpeker aspektet av tilfeldighet man må forholde seg til i et feltarbeid; man må regne med å måtte forhandle flere ganger om valg av tid, sted og personer for intervjuingen. Med dette i bakhodet leverte jeg ut samtykkeskjema til alle de seks guttene i klassen med to norske foreldre. Etter en naturlig, forespeilet seleksjonsprosess fikk jeg gjennomført intervjuer med fire av guttene.

Siden det bare var en jente med to norske foreldre i klassen, måtte jeg også kontakte tre jenter fra andre klasser ved skolen. Disse ble valgt ut på bakgrunn av at disse fire jentene til sammen var ganske forskjellige. Jeg ønsket å følge Repstads (1987:33) råd om å intervju informanter som er mest mulig ulike, fordi man på denne måten kan få et mest mulig allsidig datamateriale. Det øker sjansene for å finne nye, relevante data. Samtidig er det naturlig, og her et poeng, at informantene har visse fellestrekk, som for eksempel etnisk bakgrunn, alder og skolekontekst.

Intervjuguiden

Observasjon og temaer som hadde blitt diskutert i gruppeintervjuene var bakgrunn for intervjuguiden²⁴ jeg utarbeidet. Forarbeidet var svært viktig for en presis og passende utforming av denne. Guiden var delvis strukturert, noe som gjorde at den til en viss grad ble tilpasset hvert intervju og den enkelte informant. Intervjuguiden var lagt opp slik at jeg først ba informantene fortelle litt om seg selv, og deretter stilte jeg spørsmål om deres vennsrelasjoner. Etter hvert gikk jeg inn på litt mer spesifikke og kanskje vanskeligere spørsmål å svare på. Hensikten med dette var å forholde meg til Thagaards (1998:86) råd om å skape tillit til informanten før man går inn på de mer vanskelige temaene. Jeg presenterte også informantene for en vignett²⁵ som jeg synes fungerte godt. Vignetten vil bli nærmere presentert i analysen, i kapittel 6.

²⁴ Se vedlegg 1 til slutt i oppgaven.

²⁵ Vignetten er en liten fortelling om en norsk jente som blir sammen med en somalisk gutt i klassen, noe moren hennes ikke liker. Vignetten ble brukt som introduksjon til å samtale med informantene om det å være kjæreste

Mitt opphold på Borgen skole var ikke bare viktig for *hvilke* spørsmål og temaer jeg tok opp i intervjuene, men også for på *hvilken måte* spørsmålene ble stilt. I løpet av observasjonsperioden lærte jeg å formulere meg på en måte som lignet mer ungdommenes måte å snakke på, enn jeg er vant til. Jeg ønsket på ingen måte å forsøke å bli som dem, men jeg følte det var en nødvendighet for å minske distansen mellom meg og dem. Som Fangen (2004:58) skriver, vil det være helt naturlig å til en viss grad tilpasse seg det feltet man skal studere, samtidig som man ikke skal havne i utakt med seg selv og sine egne standarder. Jeg brukte mye tid på å gå igjennom guiden i hodet i forsøk på å utforme spørsmålene på enklest mulig måte. Som Kvale (2004:77) sier det: ”Spørsmålene bør være lette å forstå, korte og fri for akademisk sjargong”. I tillegg til at det skulle være enkelt å forstå hva jeg spurte dem om, var dette viktig for å gi dem trygghet på at det de fortalte meg faktisk var interessant og viktig. Det var jo tross alt ungdommene som skulle fortelle og lære *meg* om sin måte å tenke på og ikke omvendt! Et viktig moment i den forbindelse var å klargjøre for ungdommene at det ikke fantes noen gale eller riktige svar som jeg var ute etter. Særlig i det første intervjuet merket jeg at informanten var usikker på om det han fortalte meg var ”riktig”. At elevene hadde en tendens til å tro at de måtte gi meg korrekte svar kan være en svakhet fordi det ikke vil gi et fullstendig bilde av den enkeltes *egne* oppfatninger, men mer hva informanten tror andre mener om temaet. Dette kan være et moment som svekker studiens troverdighet. Å presisere enda tydeligere i begynnelsen av samtalen at det var den enkeltes synspunkter jeg var ute etter, var derfor noe jeg la stor vekt på i de påfølgende intervjuene.

Selv om man forholder seg til en intervjuguide, vil det både være nødvendig og ønskelig å justere den underveis i et prosjekt. Etter hvert blir kanskje noen spørsmål overflødig, eller man ønsker å stille nye, og det kan også være aktuelt å justere den etter *hvem* man snakker med. Ikke alle aktørene har forutsetninger for å gi informasjon om det samme (Repstad, 1987:44). Særlig etter de to første intervjuene forandret jeg på guiden. Jeg la til og trakk fra noen spørsmål, og fikk ideer til nye måter å stille dem på. I tillegg var det viktig med en fleksibilitet til å stille spørsmålene på en måte som passet den enkelte informant. Som jeg nevnte ovenfor syntes jeg det var viktig å tilpasse språket til dem jeg studerte, i tillegg var det til dels store forskjeller mellom elevenes språklige og refleksive ferdigheter, og det var det viktig å ta hensyn til. Denne fleksibiliteten var noe jeg utviklet utover i intervjuprosessen, samtidig som jeg etter hvert klarte å løsrive meg mer fra guiden. Men selv om jeg etter hvert

med noen med annen etnisk bakgrunn. De fikk dermed en konkret historie å respondere på og ta utgangspunkt i. Vignetten er gjengitt i vedlegg 2 til slutt i oppgaven.

ble en bedre intervjuer, var det fortsatt ganske store forskjeller på hvor meddelsomme og reflekterte ungdommene var. Ethiske aspekter ved dette kommer jeg tilbake til under punkt 3.9.

Intervjusituasjonen

Alle intervjuene ble foretatt i skoletiden på et grupperom på skolen. Rommet som ble benyttet hadde et stort bord i midten, med plass til ca ti personer. Her satt jeg med informantene ovenfor meg, med en opptaker og noen papirer og skrivesaker mellom oss. Ideelt sett ville jeg valgt en litt mer avslappet setting hvis jeg hadde kunnet. Men det var nødvendig å utnytte de skoletimene elevene hadde fått fri, og da var det ikke tid til å dra for eksempel til en café i nærheten. Jeg tror det hadde vært vanskelig å få elevene til å stille opp utenfor skoletiden, mens de var mer enn villige til å stille opp når de fikk fri fra undervisningen. Hadde de motvillig blitt med på intervjuingen på fritiden kunne jeg risikert at motivasjon og tanker hadde vært fraværende, og at de egentlig hadde lyst til å være et annet sted. Så selv om bruk av skoletiden betydde en noe mer formell ramme enn det som var ønskelig, tror jeg den også hadde sine fordeler. Dessuten er skolen et sted de er vant til å være, og trolig følte de seg mer trygge her enn de ville gjort på en café eller lignende.

For å gjøre situasjonen mindre formell passet jeg på å småprate med informantene før selve intervjuet startet. Dette følte uansett ganske naturlig i og med at jeg kjente de fleste ungdommene litt fra før. Intervjuene varte mellom tjuefem og femti minutter. Som jeg var inne på i forrige avsnitt var det til dels store forskjeller på hvor meddelsomme elevene var, og dette hadde betydning for at noen intervjuer ble relativt kortvarige. Men det var også tendens til at intervjulengden økte utover i prosessen fordi jeg ble flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål.

3.6 Studiens kontekst

Jeg vil nå kort presentere rammen for studien. Jeg vil gi noen bakgrunnsopplysninger om Borgen skole og klasse 10E, men ikke presentere den enkelte informant noe nærmere. Dette er av hensyn til anonymitet (se også avsnitt 3.9), men først og fremst fordi det ikke er *personene* men *situasjonene* som er interessante i denne oppgaven. Det er det som skjer i relasjonene ungdommene i mellom, i den konteksten de befinner seg i, jeg ønsker å belyse og forstå.

Borgen skole er en ungdomsskole beliggende på Oslos østkant. Skolen har ca. 300 elever, hvor 90 prosent av disse er minoritetsspråklige.²⁶ Elever fra Pakistan utgjør den største gruppen. Islam er den mest utbredte religionen blant elevene, med kristendom som nummer to. Borgen skole har, i tillegg til ordinære klassetrinn, en praksisklasse og en mottaks- og en alfabetiseringsklasse for nyankomne flyktninger og asylsøkere. For å håndtere den høye andelen minoritetsspråklige elever er språkopplæring hovedpunktet i skolens pedagogiske profil. Forståelse og utvikling av det norske språket skal dermed utgjøre en sentral del av alle fagene.

Klasse 10E består av tolv jenter og tretten gutter og tolv ulike nasjonaliteter er representert. Elevenes opprinnelsesland er Pakistan, Chile, Vietnam, Eritrea, Kurdistan, Iran, Irak, Marokko, Norge, Tyrkia, Tunisia, og India. Sju av elevene, en jente og seks gutter har to foreldre født i Norge.

De minoritetsspråklige elevene i klassen har kommet til Norge på ulike tidspunkt og av ulike grunner. Noen er også født her. Elevene har gått i samme klasse siden de begynte på Borgen skole i åttende klasse. Noen kjente hverandre fra før, andre ikke. Alle har likevel det til felles at de alltid har gått på skole med mange jevnaldrende med ulik etnisk bakgrunn.

3.7 Vurdering av studiens kvalitet

Selv om målet i kvalitative studier ikke er statistisk representativitet, slik som i kvantitativ metode, ønsker man likevel å kunne si noe mer generelt ut i fra de tolkningene man har foretatt. Det er *fortolkningen* og *forståelsen* som etableres gjennom analysen som gir grunnlag for overførbarhet. Idealet er at en enkelt studie skal bidra til en mer *generell teoretisk forståelse* av et fenomen (Thagaard 1998). Sosiologiens oppgave er å utvikle begreper, perspektiver og teorier til å fortolke den virkeligheten som omgir oss og som vi er en del av. En kvalitativ studie skal gi ny innsikt i det vi ureflektert allerede kjenner (Gran 2000:24).

Harding (2004) fokuserer på de felles erfaringer vi har som mennesker. De er formet av naturen og samfunnsforholdene mennesket lever under, og noen erfaringer er felles for grupper av mennesker. Harding gir et eksempel. En slave fra borgerkrigens Amerika og en kvinne som i dag er tvunget til prostitusjon har mange ulike erfaringer, samtidig deler de den erfaringen det er å være fullstendig uten kontroll over sitt eget liv. Dermed kan erfaringene hos åtte informanter og deres klassekamerater ha relevans utenfor den konteksten de befinner

²⁶ Skolen benytter selv denne betegnelsen.

seg i. Studiens fortolkninger vil kunne ha gyldighet for andre mennesker som er en del av et mindretall og har gjort seg erfaringer i en slik situasjon, og for personer der identitet, etnisitet og kjønn er sentrale spørsmål.

For å sikre denne studiens bekreftbarhet har jeg gjentatte ganger gått igjennom analysematerialet mitt på nytt og forsøkt å være kritisk til mine egne tolkninger. Bruk av flere datainnsamlingsmetoder har gitt meg en bredere forståelse av miljøet, og har vært med på å kvalitetssikre de tolkningene jeg har kommet frem til. Min oppfattning av enkelte temaer ble for eksempel nyansert gjennom det siste intervjuet jeg foretok med to av informantene. Dessuten viser jeg til andre empiriske studier som kan underbygge de analysene jeg har trukket ut fra mitt datamateriale.

I dette kapittelet har jeg nøye gått igjennom alle sider ved forskningsprosessen og hvordan mine relasjoner til informanten kan ha virket inn på den informasjonen jeg sitter igjen med. På denne måten har jeg *argumentert for troverdighet* slik Thagaard (1998:179) beskriver det. Likevel er det viktig å poengtere at min fremgangsmåte i denne studien ikke er den eneste måten å hverken observere eller intervju på, men jeg vil hevde at min måte har vært en god måte. Med utgangspunkt i de ferdigheter jeg besitter har jeg kort sagt fått tilgang til et miljø, fått informantene i tale og tilstrekkelig med data til å belyse min problemstilling. Jeg vil slutte meg til Dag Albums (1996: 226) måte å formulere det på:

Jeg måtte satse på det jeg mente jeg var best til. Selv om strategier i feltarbeidet må begrunnes faglig, må de også bero på egne ønsker og ferdigheter. Ellers blir ikke resultatet så godt som det kan bli.

3.8 Analyse

For å belyse den minoritetsposisjonen de norske ungdommene befinner seg i har jeg valgt en temasentrert tilnærming. Slike analyser belyser spesielle temaer ved å sammenligne informasjon fra alle informantene, og hensikten er å gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard 1998:149). Jeg innleder analysen ved å belyse ulike aspekter ved den mindretallsposisjonen de norske ungdommene befinner seg i. Deretter går jeg nærmere inn på to av de mest sentrale temaene i dette kapittelet. Selve mindretallsposisjonen, informantenes ulike former for identifikasjon og distanse og den sentrale rolle kjønn har, danner hvert sitt kapittel og utgjør slik en klassifisering av studiens resultater (Thagaard 1998:195).

Selv om selve analysearbeidet tok til da intervjuene var ferdig transkribert, har en analyseprosess vært i gang helt siden jeg begynte arbeidet med oppgaven. Min førforståelse,

de teoretiske perspektivene og min egen interesse farget innfallsvinkelen og analysetemaene allerede tidlig i prosessen. Videre har jeg i arbeidet med analysen pendlet mellom intervjumaterialet, teori og egne refleksjoner, og etter hvert kommet frem til tolkninger jeg mener er rimelige og konsistente med både teori og empiri.

Innvendingene mot å bruke temasentrerte analyser er at disse ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Når tekstutdrag fra ulike informanter sammenlignes, løsrives sitatene fra sin opprinnelige sammenheng. For å forsøke å bevare det helhetlige perspektivet har jeg derfor forsøkt å forklare omstendighetene og situasjonen rundt utsagnene underveis i analysen (Thagaard 1998:149). En fordel ved bruk av temasentrerte analyser er imidlertid at det er vanskeligere å gjenkjenne en person når ikke beskrivelsene av informantene presenteres i sin helhet (Thagaard 1998:66). Anonymisering kommer jeg tilbake til i del 3.9 av kapittelet.

Det har vært nødvendig å korrigere en del av sitatene som er gjengitt i analysen. Dette er gjort av hensyn til oppgavens leservennlighet (Kvale 2004:189). Ufullstendige setninger og typiske muntlige ”fyllord” som ”da”, ”liksom”, ”atte” kan gjøre det empiriske materialet vanskelig tilgjengelig. Jeg har derfor fjernet en del av dette. Samtidig er det viktig, av hensyn til dataenes pålitelighet, å ikke forandre tekstens meningsinnhold (Thagaard 1998:200). Dataene er derfor forsøkt bevart autentiske ved at jeg har beholdt informantenes ordvalg og en del av den ungdommelige sjargongen.

3.9 Ethiske refleksjoner

I forbindelse med kvalitative studier er det særlig tre etiske prinsipper man må ta hensyn til. Det er *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser for deltagerne av å delta i forskningsprosjektet* (Thagaard 1998:21-25).

Informert samtykke

Et informert samtykke innebærer at man skal gi informantene opplysninger om målet med studien, og hva datamaterialet skal brukes til. Dessuten skal informantenes deltagelse være helt frivillig, og de skal få beskjed om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet (Kvale 2004:67). Siden alle informantene mine var mindreårige, måtte informasjon og samtykke også rettes til foreldre og foresatte.²⁷ I første omgang presenterte jeg meg og mitt prosjekt muntlig ovenfor elevene i en skoletime, og sendte med dem et informasjonsskriv hjem.²⁸ Når tiden

²⁷ I henhold til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes (NSD) regelverk. Se vedlegg 5 til slutt i oppgaven.

²⁸ Se vedlegg 4 til slutt i oppgaven.

kom for å starte med intervjuene, forhørte jeg meg muntlig med ungdommene, og ga dem deretter et samtykkeskjema som foreldrene måtte skrive under på.

Selv om de formelle reglene for dette er fulgt, vil kravet om informasjon ofte være vanskelig å oppfylle fullt ut, fordi tema og formål med studien forandres ettersom man tilegner seg ny kunnskap i løpet av prosjektet (Kvale 2004:67). I tillegg synes jeg det var vanskelig å gi ungdommene lettfattelige og gode nok forklaringer på mine intensjoner med denne oppgaven. Dessuten opplevde jeg i flere tilfeller å få spørsmål om studien, men at de sjelden hadde tid til å høre noen lengre forklaring. Kravet om informert samtykke må likevel sies å være oppfylt. Kvale (2004:66) poengterer at de etiske reglene må ansees som *retningslinjer* som må *vurderes* i forhold til prosjektets spesifikke situasjoner.

Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer at informantene anonymiseres når resultatene av undersøkelsen presenteres, og at utenforstående personer ikke skal få innsyn i materialet (Thaagard 1998:22-23). Jeg har gitt skolen og informantene andre navn, og jeg har også forandret noen opplysninger som kan knyttes til den enkelte, som for eksempel fritidsaktiviteter og bydelen de bor i. Andre elever ved skolen som blir nevnt i analysen har også blitt anonymisert. Dessuten har jeg benyttet et grep jeg har hentet fra Espen Gran (2000). Det befinner seg bare åtte virkelige personer bak sitatene, men jeg benytter flere ulike navn i fremstillingen. Dette gjøres av anonymitetshensyn. Å skjule informantens identitet kan være vanskelig, men er desto viktigere i små og gjennomsluktige miljøer (Thaggard 1998:23/200). I analysen skal vi se at informantene nettopp befinner seg i en slik situasjon; de er få og spesielt synlige. En innvendig mot dette anonymiseringsgrepet kan være noe jeg har vært inne på tidligere, mangelen på helhetsperspektiv. Nå er det imidlertid ikke det enkelte individ som er sentralt her, men heller mønstrene i svarene - slik det ofte er i temasentrerte analyser (Thagaard 1998:166).

Konsekvenser av forskningen

Det tredje grunnprinsippet for etisk forsvarlig forskning dreier seg om de konsekvenser studien kan ha for deltagerne. Det er forskerens ansvar å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem som deltar (Thagaard 1998:24-25).

Et spørsmål jeg har stilt meg i den forbindelse er knyttet til ungdommenes refleksjonsnivå. Jeg har tidligere vært inne på at det var store forskjeller mellom elevene når det gjaldt dette. Har jeg ved å spørre dem om, for eksempel etniske ulikheter, påtvunget dem en

refleksjonsprosess som ikke ligger naturlig for dem? Kan intervjuene i så fall ha satt i gang spørsmål og refleksjoner som har fått negative konsekvenser for noen av ungdommene? (inspirert av Kristoffersen 2002). Jeg må likevel anta at mine spørsmål har vært av en så lite sensitiv karakter at det ikke har ført til at informantene har lidd noen skade av å ha deltatt.

Gjennom hele arbeidet med denne oppgaven har jeg vært bekymret for at mitt fokus på noen måte skulle misforstås, og bidra til å skape eller opprettholde skillelinjer mellom forskningssubjektene mine. Når jeg stod foran klassen og fortalte at jeg *kun* skulle intervju de norske elevene kom et slikt skille tydeligere frem enn jeg ønsket. En av ungdommene repliserte: ”Er du rasist eller? Hvorfor er du på denne skolen da?” Som så mange andre ganger i løpet av den tiden jeg var på skolen var det hverken tid eller anledning for meg til å forklare at mitt overordnede mål snarere er å bidra til at skillelinjer basert på etnisitet *brytes ned*, nettopp ved å fokusere på slike spørsmål. Jeg snakket imidlertid en del med en av informantene jeg fikk god kontakt med om denne episoden. Han kunne berolige meg med at det var slik man ofte spøkte med på skolen der, og at ingen trodde jeg egentlig var rasist.

Selv om ungdommene ikke virkelig tilga meg høyreekstremistiske holdninger, har jeg uansett fordelt min oppmerksomhet skjevt mellom elevene. Forskning viser at intervjuede personer opplever det å bli intervjuet som noe positivt. Å bli lyttet til over en lengre periode, og lyttingens kvalitet, kan gjøre en slik samtale til en god opplevelse (Kvale 2004:69). Jeg merket at noen av elevene følte seg litt urettferdig behandlet av å ikke få delta på intervju, men jeg anser ikke dette som en så stor negativ belastning for ungdommene at jeg ikke her kunne sette mine forskningshensikter i forgrunnen.

Ved å fokusere på blant annet etniske forskjeller slik jeg har gjort, er det også en viss fare for at jeg kan ha påført noen av informantene et selvbilde eller en identitet de ikke ønsker. En ting er at ungdommene selv har et avslappet forhold til, og langt på vei har definert sine grenser for hvem som oppfattes som *norske* og hvem som oppfattes som *utenlandske*. Noe annet er at en forsker trer inn i deres tilværelse og redefinerer disse skillene. Likevel - det er helt nødvendig å peke på etniske grenser og forskjeller for i det hele tatt å kunne studere slike spørsmål. Forhåpentligvis vil jeg bidra til en økt forståelse for disse spørsmålene, og gjennom dette rettferdiggjøre mitt valg av tema.

Kapittel 4 Mindretallsposisjonen

Innledning

Dette kapittelet tar for seg viktige aspekter ved den mindretallsposisjonen informantene befinner seg i. Som det går frem av innledningskapittelet ønsker jeg å se nærmere på hvordan normer forvaltes i en kontekst der norske ungdommer er i minoritet, og hvordan ungdommenes posisjon som majoritet og minoritet i ulike sammenhenger kommer til uttrykk. For å kunne belyse informantenes minoritetsposisjon er det nødvendig å se nærmere på de etniske grensene som konstitueres i relasjonen mellom ungdommene. Som kjent handler ikke etnisitet om objektive, men subjektive forskjeller. Etniske grenser skapes i møte med andre mennesker og vil være forskjellig for hvor i verden vi beveger oss (jf. kapittel 2, Barth 1969, Eriksen og Sørheim 1995). Videre fremstår ofte slike grenser som usynlige i den daglige samhandlingen (Hägerström 2004). I første del av kapittelet skal jeg derfor forsøke å synliggjøre de etniske grensene og se på hvilken betydning etnisitet har i relasjonen mellom ungdommene. Kjønn skal vise seg å være vesentlig for å forstå de etniske grensene som etableres. Denne kategorien vil derfor være sentral når jeg i siste del av kapittel ser på hvordan informantene opplever og mestrer sin situasjon.

Det analytiske rammeverket er lagt opp med en tredeling:

- Hvordan skapes forskjeller og likheter mellom ungdommene? (avsnitt 4.1)
- Hvordan oppleves den mindretallsposisjonen informantene befinner seg i, og hvilke forskjeller mellom ungdommene er sentrale for å forstå disse opplevelsene? (avsnitt 4.2)
- Hvordan mestrer de norske ungdommene sin posisjon? (avsnitt 4.3)

4.1 Å skape likhet og forskjell

I denne første delen av kapittelet vil jeg vise hvordan informantene skaper og opprettholder det like og det ulike mellom seg og sine utenlandske klassekamerater. Dette vil jeg belyse ved å se på *hvordan* ungdommene snakker om dette, og *hvilke* betegnelser de bruker om

hverandre. Vi skal se hvordan likhet og ulikhet uttrykkes og blir synlig på ulike vis, og *hvordan* ordene som blir brukt både kan virke atskillende og forenende. Hva informantene opplever som likt og forskjellig i relasjonen til sine utenlandske medelever har i følge Jenkins (2004) og Cohen (1982) stor betydning for ungdommenes identitet og selvoppfatning.

Underliggende forskjeller

Umiddelbart etter jeg hadde foretatt samtalene med ungdommene satt jeg igjen med et inntrykk av at etnisk bakgrunn ikke spiller noen vesentlig rolle for relasjonene mellom dem. Gjennomgående fortalte nemlig informantene meg at det ikke er særlig store forskjeller mellom de norske og de utenlandske elevene på Borgen skole. ”Neeei, det meste er likt” var stor sett svaret jeg fikk når jeg spurte om det er noen forskjeller mellom de norske og de utenlandske vennene deres.

Etter nærmere analyse kunne jeg likevel se at ungdommenes relasjoner også var preget av ulikhet. Grenser og markører trådte etter hvert tydeligere frem, selv om de ikke alltid var slik jeg hadde forestilt meg, eller så tydelige som jeg hadde forventet meg (inspirert av Bäckman 2006).²⁹

Et sentralt trekk i samtalene med ungdommene er videre at ulikheten ofte kommer indirekte til uttrykk. Vegard sier for eksempel ”det hadde bare vært kult og hatt noen flere norske her liksom. Jeg vet ikke noe mer enn det”. Han ønsker seg flere norske medelever, men klarer ikke å formulere hvorfor det er viktig for han. Dette gjelder for mange av de andre informantene også, og de tror videre at det ville vært ”helt annerledes” å gå på en skole hvor det var flere norske elever. Hva denne annerledesheten består av kommer jeg tilbake til.

Likheten mellom ungdommene er altså noe som i utgangspunktet preger ungdommenes fortellinger, men ved å gå dypere og mer konkret til verks kommer også opplevelsen av forskjellighet til syne. Hvordan kan vi forstå dette?

Brox (1991) viser hvordan meningsdanningsprosessen om innvandring har vært dominert av to ytterpunkt. Et ståsted er det han kaller ”den moralske elite” som utelukkende fokuserer på verdien av et fargerikt fellesskap. De er opptatt av å uttrykke positive holdninger til innvandrere. På motsatt side finner vi ”grasrota” som utelukkende er opptatt av å argumentere

²⁹ Mine forhåndsantagelser dreide seg mye om hvilke skillelinjer jeg ville finne blant elevene basert på etnisitet. På et vis trodde jeg grensene mellom ungdommene ville være tydelige og lett å observere. Blant annet hadde jeg en forestilling om at interaksjonen ville være preget av former for ”gjenger og klikker”, og at de norske ville se ut som om de var utenfor dette fellesskapet. Men grensene var tvert i mot ganske usynlige, og kom heller ikke tydelig frem før jeg begynte å analysere intervjuene.

mot innvandring. I mellomrommet mellom disse to ytterpunktene blir det derimot farlig å ferdes. De eneste trygge posisjonene blir enten på den ekstremt rasistiske siden, eller den ekstremt antirasistiske siden, mener Brox. Det kan være dette mellomrommet ungdommene i utgangspunktet ikke ønsker å nærme seg, ved å påpeke forskjeller og skillelinjer overfor intervjueren. Dette trenger ikke ha med bevisste valg å gjøre, men diskurser og meninger de er vant til å forholde seg til, og handler ut i fra. Det som er annerledes kommer dermed frem på mer indirekte vis. Videre sier Brox at det oppstår et skille mellom de meninger man kan gi uttrykk for i private, mer lukkede fora, og de meningene en kan gi uttrykk for i offentligheten (Brox 1991:79). Når informantene utover i samtalen åpner seg mer, etter hvert som jeg spør, har de kanskje blitt tryggere, og tør å peke på momenter som kanskje ikke alltid er sammenfallende med ”den moralske elites” standpunkt.

Det kan også være slik at slike forskjeller i liten grad reflekteres over av ungdommene selv. Informantene har store deler av livet forhold seg til jevnaldrende med annen etnisk bakgrunn og dermed personer med forskjellige tenke-, leve-, og væremåter. Det handler dermed om hvilke referanserammer man har og hva som ut i fra disse vil oppleves som forskjellig, likt, ”naturlig” eller fremmed. De forskjellene som da eksisterer legges ikke alltid merke til, og/eller de er vanskelig å definere og sette ord på. Dette fenomenet er også noen av ungdommene klar over selv, og Mats sier:

Jeg har jo gått på barneskole og der var det ganske mange utlendinger der og liksom. Så hadde jeg gått på en norsk skole før jeg begynte på den her da, så hadde det vært helt annerledes liksom.

Å skape forskjellighet gjennom språk

Uttrykkene *utenlandsk skole* og *norsk skole* blir nevnt av flere av informantene, og med det menes skoler hvor det er flest henholdsvis utenlandske og norske elever. At en skole hvor majoriteten er norsk vil være forskjellig fra Borgen skole er det utstrakt enighet om, selv om det er vanskelig å formulere *hva* som er annerledes. Den forskjelligheten det vises til her henspiller på Eriksen og Sørheims (1995) definisjon av etnisitet, med uttrykket ”opplevde kulturforskjeller som gjøres relevant i praksis” (jf. kapittel 2). Forskjellene elevene viser til oppleves som så relevante, at det her er snakk om etniske forskjeller på en *norsk* og en *utenlandsk* skole.

Gjennom disse uttrykkene kan vi også ane konturene av et skille mellom ”vi” og ”de andre”. Dette klassiske skillet står, som kjent fra kapittel 2, sentralt i forhold til identitet og etniske relasjoner og grenseprosesser. Som mennesker har vi behov for å distansere oss og skille oss fra mennesker vi opplever som forskjellig. Samtidig trenger vi å føle tilhørighet med mennesker vi opplever er like oss selv. Den solidaritet og gruppefølelse som opprettholder inngruppen³⁰ er samtidig med på å skape utelukkelse og grenser mot utgruppen. Utgruppen er i så måte med på å fremheve inngruppens identitet og samhold (jf. kapittel 2, Eriksen og Sørheim 1995). I tillegg til begrepet om ulike skoler tydeliggjøres grensene og forskjellene mellom ungdommene ved at de kaller hverandre enten *de norske* eller *de utenlandske*. Slik foretar de en *sosial kategorisering* ved hjelp av ord og uttrykk.

Sosial kategorisering kan forstås som ”the ordering of social environment in terms of groupings of persons in a manner which makes sense to the individual” (Tajfel 1978:61). Teorien om kategorisering bindes sammen med teorien om sosial identitet gjennom et sammenlignende perspektiv. Dette perspektivet går ut på at individer ønsker å oppnå en positiv sosial identitet, og dette ønsket fører til at de foretar sosiale sammenligninger mellom inn- og utgruppe. Det endelige målet er å oppnå både en positiv og en distinktiv posisjon for inngruppen (Taylor og Moghaddam 1994:61). Informantenes ordbruk illustrerer at de markerer seg som forskjellige fra utgruppen, og ved å uttrykke ønske om flere norske elever ved skolen, trekkes positive elementer ved inngruppen frem.

Å skape likhet gjennom fortellinger

Selv om ordene ungdommene bruker om hverandre vitner om forskjeller og de etniske grensene som trekkes opp, viser deres fortellinger også til de elementer som forener dem, på tvers av etnisk bakgrunn.

Ungdommene trekker frem de fordelene man har ved å gå på en *utenlandsk skole*. Fordelen med ”å lære om andre kulturer og religioner” og at man blir mindre fordomsfull blir nevnt av mange. Petter forteller:

Det er ofte sånn som lærerne har sagt på skolen og sånn da, at vi kan noe om forskjellige kulturer og sånn. Fordi vi alltid har gått på sånne skoler. Som har masse forskjellige kulturer og sånn. (...) De [elever på ”norske skoler”] er mer fordomsfulle mot andre mennesker. Vi veit jo alt om de forskjellige, så vi har ikke noe i mot de, fordi vi har – sånne venner overalt. (...) Sånne venner som er annerledes da, som dem ikke er vant til. (...) Vi har for eksempel pratet med somaliere og sånn, det er ikke sikkert dem har det!

³⁰ William Graham Sumner lanserte begrepene inngruppe (vi) og utgruppe (de andre) (Østerberg 1997:29).

Maria sier dessuten ”Nå er det ikke de som er minoritet, nå er det jeg som er minoritet her. Det er en litt morsom situasjon egentlig”. Hun synes det er bra at hun lærer å omgås forskjellige mennesker, og tror det kunne blitt litt kjedelig å gå på en *norsk skole*. Da ville det være ”mange kjedelige folk der, mange sosser og berter” og de ”klarer hun bare ikke”.

Skillet mellom en *norsk* og en *utenlandsk* skole kan også sees som et uttrykk for at elevene på hver av disse to skoletypene har en del ting til felles. Som blant annet Maria og Petter nevner; man lærer noe av å gå på en skole som Borgen. Elevene blir vant til å forholde seg til mennesker som er ulike dem selv, man lærer om andre kulturer og andre religioner. Mats sier at det ville vært ”helt annerledes” hvis han hadde gått på en *norsk skole* før han begynte på Borgen. Hvis man går på en skole der majoriteten er norsk får man ikke det samme kjennskapet og forholdet til mennesker med en annen etnisk bakgrunn. Man lærer ikke om andre kulturer og religioner, og man kan få flere fordommer. Med dette peker informantene på elementer som virker forenende mellom elevene, på tvers av etniske grenser. De har også noe til felles, de lærer noe viktig om hverandre, som mange utenforstående ikke kan ta del i. I stedet trekkes en ny grense opp. En distanse til jevnaldrende som går på typiske *norske skoler* etableres. ”Vi” og ”de andre” blir til oss, og en ny gruppe blir til ”de andre”.³¹

I tillegg til å fremheve fordeler ved å gå på en flerkulturell skole som Borgen, og dermed bryte ned noen av de etniske skillelinjene, understreker informantene at det selvfølgelig også er individuelle forskjeller blant de utenlandske ungdommene.

Stine sier:

Pakistanerne er ikke *sånn*, somalierne er ikke *sånn*. Pakistanerer er pakistanere, men noen av dem er skikkelig snille, og noen av dem er skikkelig dumme, og noen av dem er sikkert bare... kjedelige...

Hvis man ser litt nærmere på teorien om sosial kategorisering, forteller den at man vanligvis vil ha en oppfatning av at medlemmene i gruppen man selv tilhører er like, og medlemmer av andre grupper er forskjellige fra hverandre, men like innad. Man homogeniserer altså både inn- og utgruppen (Hogg 2004:206). I og med at informantenes syn på utgruppen, de utenlandske elevene, er ganske nyansert, samsvarer ikke dette helt med denne teorien. Et interessant aspekt ved denne kategoriseringsteorien er imidlertid at medlemmer av numeriske minoriteter ser inn- og utgrupper rundt seg på en litt annen måte. De har en

³¹ Denne distansen vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 5.

tendens til å oppfatte utgruppen som mer heterogen enn inngruppen (Simon 1992 i Simon, Aufderheide og Kampmeier 2004: 283).

Nå sier ikke mitt materiale noe om hvordan disse gruppene sees i forhold til hverandre, men tendensen er både en distanse til utgruppen gjennom ord og uttrykk, samtidig som informantene viser til forenende og nyanserende elementer i forholdet til de utenlandske elevene. Det at ungdommenes fortellinger bare delvis er i tråd med teorien om sosial kategorisering, kan muligens ha noe med gruppens posisjon som både minoritet og majoritet på samme tid. De norske elevene er del av majoritetsbefolkningen på makroplan, men utgjør en minoritet på gruppenivå (og vice versa).

Avkategorisering - å skape likhet og forskjell

Vi har nå sett hvordan ungdommene skaper både likhet og forskjell mellom seg og sine utenlandske klassekamerater. De ulike prosessene kan oppsummeres ved å se nærmere på begrepet om *avkategorisering*. Begrepet står sentralt i mange teorier om relasjoner mellom minoritet og majoritet i et samfunn. Hypotesen er at kontakt mellom gruppene kan føre til at de stereotyper³² en har om den etniske utgruppen brytes ned (Jenssen og Pedersen 1991:25). I følge Brewer og Miller foregår avkategorisering gjennom to distinkte prosesser – differensiering og individualisering:

Differensiering betyr å oppfatte forskjeller mellom gruppemedlemmer uten nødvendigvis å avvise grensene mellom grupper. Individualisering er å forholde seg personlig til individer i andre grupper og sammenlikne seg med disse på interindividuell basis. Disse prosessene utgjør to trinn i fordomsreduksjonen, og begge elementene er nødvendige for å eliminere stereotyper og kategoribasert samhandling (Brewer og Miller 1984 i Jenssen og Pedersen 1991: 25).

Gjennom informantenes fortellinger kan vi se at begge disse prosessene er til stede. Grensene mellom elevene blir opprettholdt gjennom ord og uttrykk, samtidig som det pekes på individuelle forskjeller. Stine sier for eksempel at man ikke kan si at ”pakistanere er sånn eller sånn”. Det er også helt klart at informantene har et personlig forhold til de utenlandske ungdommene. Informantene påpeker at de har vokst opp sammen med ungdom med ulik

³² ”Stereotyper er forenklingende beskrivelser av antatte kulturrekk ved bestemte typer av mennesker, som fungerer grensesettende i forhold til dem. (...) Stereotyper (...) overser individuell variasjon innen kategorien og gir temmelige etnosentriske beskrivelser av andre. Etniske stereotyper er ofte moralsk fordømmende, og det er ingen tvil om at en slik nedlatende holdning til andre kan styrke ens egen gruppes interne fellesskap. Det er også vanlig at folk har stereotype oppfatninger om sin egen gruppe, men disse er gjerne positivt ladet” (Eriksen og Sørheim 1995:63-64).

etnisk bakgrunn, og de forteller om nære, nåværende venns­kaps­relas­joner med jevnaldrende fra ulike land.³³

Om vi da vender tilbake til teoridiskusjonen i kapittel 2, ser vi at perspektivene som fokuserer på hvordan identitet og etnisitet skapes i samhandling gjennom en pågående prosess er relevant her. Informantene identifiserer seg med de utenlandske elevene på noen områder og distanserer seg fra dem på andre. Grensen mellom ”vi” og ”de andre” er ikke statisk, men noe som varierer i ulike situasjoner (Jenkins 2004, Barth 1969, og Eriksen 1997a). Hvordan informantene forstår seg selv i relasjon til sine jevnaldrende skal drøftes nærmere i kapittel 5.

4.2 Opplevelsen – kjønn og annerledeshet

I denne delen skal jeg belyse hvordan informantene opplever det å være i minoritet på Borgen skole. Flere av informantene kommuniserer at de på en eller annen måte føler seg *annerledes* enn majoriteten av elevene. Dessuten skal vi se at *kjønn* er svært sentralt for å forstå grensene mellom elevene og den posisjonen de norske ungdommene befinner seg i. I det første avsnittet skal jeg derfor vise hvordan forskjellene mellom ungdommene på Borgen skole i stor grad knyttes til kjønns­kategorien. Deretter skal jeg gå nærmere inn på den annerledesheten informantene opplever.

Kjønn som markør av forskjell

En *utenlandsk* og en *norsk skole* oppleves tydelig som forskjellige, men for mange er det altså vanskelig å konkretisere hva disse forskjellene består av. Simen og Fredrik er derimot litt mer tydelige og begge forteller at de ønsker seg flere norske jenter på skolen. Simen uttrykker det slik:

Jeg er litt lei av å gå på sånn utenlandsk skole. Jeg ville kanskje gått på en skole med flere norske jenter. (...) Miljøet ville vært annerledes, kanskje litt mer fester og sånn. Det er jo ikke så mange utenlandske som får lov til å ha fest liksom. (...) Gutter, eller utenlandske gutter er jo med og fester, men jenter... Og så er det aldri noen sånne hjemmefester.

33 I Jenssen og Pedersens artikkel (1991) nevnes en rekke forutsetninger (som dessuten ser ut til å være oppfylt her) for at disse prosessene skal virke. Jeg har ikke mulighet for å gå i detaljer på disse, og det vil heller ikke være relevant å trekke dem inn i selve diskusjonen, men jeg vil kort nevne noen av dem. Kontakten må foregå under gunstige vilkår. Dette dreier seg for det første om kontaktens kvalitet og hyppighet. Dessuten vil fordommene reduseres når kontakten skjer mellom individer med samme sosiale status, når kontakten gir mulighet for å konstatere likhet i holdninger, verdier og livsstil, og når relasjonen blir vennskapelig i motsetning til tilfeldig og påtvunget, for eksempel gjennom slektskap. Dessuten bør kontakten vare over en viss tid (Jenssen og Pedersen 1991).

Jeg spør Fredrik om han skulle ønske det var flere norske elever på skolen, og han svarer:

Nja... flere norske jenter kanskje. Det hadde blitt litt annerledes. Men ikke flere norske gutter liksom. Kamerater – det er jo det samme hvor dem kommer fra. Men med jenter er det forskjell, sånn – så jeg ville hatt flere norske jenter.

Slik jeg forstår Fredrik synes han norske og utenlandske jenter er ulike på noen områder, og det er derfor han ønsker seg flere norske jenter på skolen. Det er ikke enkelt for hverken Fredrik eller de andre informantene å klargjøre hva disse forskjellene egentlig går ut på, men et punkt nevnes ofte: Informantene har inntrykk av at de utenlandske jentene har det strengere hjemme enn det de norske jentene har. Helene uttrykker det slik:

(...) det er jo ikke så mange norske her. Så det er liksom de utenlandske jentene som er litt forskjellige da. De har jo ikke de samme interessene, og de er ikke så mye ute og sånt. (...) Det er ikke alle som får lov (...). Det er jo noen av dem som trener fotball og jobber og sånn, men utenom det så er det ikke så mange som – de drar ikke og shopper så mye. Og de drar ikke så mye på fester. (...) De har det vel strengere tror jeg. De – altså de må sikkert gjøre mer, og passe mer på søsken og...

Helene opplever at de utenlandske jentene har andre interesser enn hva mange norske jenter har og at dette kan skyldes ”at de ikke får lov”. Hun tror regler og grenser som blir satt avspeiler seg i de ulike fritidsaktiviteter jentene deltar i, eller ikke deltar i. Forskjelligheten mellom ungdommene knyttes altså til *etnisk opprinnelse*, men først og fremst blir forskjellene synliggjort via kjønnsvariabelen. Informanter av begge kjønn opplever at de største forskjellene mellom ungdommene finnes mellom norske jenter og utenlandske jenter.

Hvordan kan vi så forstå oppfatningene informantene har om de utenlandske jentene?

Strengere grensesetting blant utenlandske jenter kan underbygges av Jacobsen (2002:148-149) gjennom det hennes unge muslimske informanter forteller. De muslimske jentene sier selv at norske jenter har mer frihet enn dem. Friheten knyttes til grenser, og jentene setter både strengere grenser for seg selv, og *blir satt* strengere grenser for. Denne grensesettingen viser til de perspektiver som ble belyst i kapittel 2, om hvordan kvinner blir stående som sentrale grensemarkører for en gruppes identitet. Det sees ofte som mer symbolsk viktig at jenter overholder visse grenser, enn at gutter gjør det (Mørck 1998:91-108, Andersson 2003:218-219, Jacobsen 2002:146-147).

Selv om strengere grenser kan være tilfelle for flere utenlandske jenter, er det lite sannsynlig at dette gjelder for *alle* jenter med innvandrerbakgrunn, slik det antydes av informantene her. Ungdommene snakker om innvandrerjentene som en gruppe, der en egenskap generaliseres til

å gjelde alle innenfor en kategori. Vestel (2004:387-392) finner lignende tendenser blant sine informanter på ungdomsklubben på Rudenga. Ungdommenes oppfatninger om andre etniske grupper kan av og til være preget av stereotyper, men de er også i en eller annen grad bygd på "fakta", erfaringer som de selv har gjort seg. Spørsmålet er da hvor stor eller liten kimen av "sannhet" er i disse tilfellene. Når ungdommene, som tidligere diskutert, har vansker med å konkretisere forskjellene de mener finnes mellom seg selv og de utenlandske, kan det også være fordi denne annerledesheten i stor grad er bygd på samfunnets diskurser.

I media fremstilles ofte innvandrerkvinnene som "innstengte", passive og kuede ofre, og disse bildene knyttes i økende grad til religiøs identitet (Jacobsen 2002:87). Bildene av "innvandrerkvinnene" står sentralt i nordmenns konstruksjoner av likhet og forskjell (Gullestad 2002:32). Fanny Ambjørnsen (2004:243) finner at hennes svenske, kvinnelige informanter forholdt seg både til myter og forestillinger, så vel som egne erfaringer i forhold til utenlandske venner og klassekamerater. Trolig gjelder dette også for mine informanter. Man kan dermed tenke seg at de opplevde forskjellene mellom ungdommene er bygd på egne erfaringer, men at de også gjøres sterkere og tydeligere ut i fra de bildene som er utbredt i samfunnet og presenteres i media.³⁴

Informantenes betraktninger om kjønn og forskjellighet kan også si noe om fortellerne selv. Man kan si at stereotyper vektlegger det ulike, og gjerne forsterker det som oppfattes ulikt (Gulbjørnrud 1995:141). Etniske stereotyper har en tendens til å dannes som motsetninger til de egenskaper eller måter å være på som settes høyt i egen kultur. Slik definerer man seg selv gjennom å beskrive "de andre" (Ehn 1988:228). Stor grad av frihet for individet, både for gutter og jenter, må kunne sies å være karakteristisk for det norske samfunnet, og samtidig oppskattet. Å fremheve de utenlandske jentenes grenser og mangel på frihet, sier samtidig noe om de norske jentenes identitet og hvilke verdier de ønsker å fremheve ved seg selv. Kategorien "utenlandske jenter" bidrar til å gi kategorien "norske jenter" et positivt innhold.³⁵ Både jentene og guttenes uttalelser kan være et uttrykk for de verdier de setter høyt i det norske samfunnet. Dessuten påpeker Gullestad (2002:32) at selv om likestilling, individualitet og selvstendighet er områder vi har kommet langt på i Norge, er det også en viss knapphet på disse verdiene. Dagens middelaldrende kvinner har ikke vokst opp med slike verdier som en

³⁴ Hvordan skillene for kjønn skapes i skjæringspunktet mellom ungdommenes egne erfaringer, bilder i media og dessuten foreldrenes oppfatninger vil bli belyst ytterligere i kapittel 6.1.

³⁵ Fanny Ambjørnsen (2004:257-258) finner også at klassens innvandrerjente bidrar til å fylle kategorien "svensk jente" med noe positivt når hun studerer kjønn, klasse og seksualitet blant jenter på en videregående skole i Stockholm.

selvfølge. For dem er disse symbolene mer prekære, og det kan være derfor innvandrerkvinnenes manglende frihet i så stor grad problematiseres. Det oppleves som en trussel mot verdier vi setter høyt, men selv ikke har oppnådd fullt ut.

Drøftingen i dette avsnittet viser altså at både jentene og guttene i materialet opplever de utenlandske jentene som ”forskjellige”, og at disse oppfatningene er sammenfallende med de betraktningene som er utbredt i samfunnet for øvrig. De teoretiske perspektivene om hvordan kjønn *gjøres* og forstås på ulike måter er dermed sentrale her. De norske ungdommenes oppfatning av hvordan kjønn skal *gjøres*, er ikke sammenfallende med slik de utenlandske jentene *gjør* kjønn (jf kapittel 2, Ambjörnsson 2004:11-13, Butler 1990, Andersson 2003:95, Thorne 1993:158-159). I de kommende avsnittene skal vi se nærmere på hvordan de norske jentene opplever disse ulike oppfatningene om hvordan man skal være som kjønn person.

Skolegårdens kjønnsdiskurser

I tillegg til de allerede nevnte forskjellene mellom de norske og de utenlandske jentene, trekker noen av jentene frem konkrete situasjoner knyttet til det å være *en av få norske jenter* på Borgen skole. Jeg spør Ingrid om hun noen gang har opplevd å bli sett på som annerledes fordi hun er en av få etnisk norske elever på skolen:

Nei... Eller hvis jeg går med skjørt eller noe... Så er det liksom... Da kaller dem oss hore eller noe fordi vi går med korte skjørt. Det er liksom hore.

Jeg spør hva dette kallenavnet betyr, om det er alvorlig ment:

Det er jo ikke morsomt å bli kalt hore liksom, men man vet jo at man ikke er det, så da bryr vi oss ikke. Men vi går nesten ikke med skjørt lenger sånn som før.

Ingrid sier hun ikke bryr seg så mye om disse slengbemerkingene, men siden hun og de andre jentene ikke kler seg så mye i skjørt lenger, kommer det likevel frem at dette er ubehagelig, og noe det tas hensyn til (dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 4.3).

Ingrid blir også litt irritert når hun snakker om dette og sier hun ikke skjønner ”poenget med” å kalle noen for *hore* fordi de går med skjørt! Dessuten er det ingen utenlandske jenter som blir kalt *hore*, bare de norske jentene. Ingrid tror dette har noe med å gjøre at de er norske, og at de har lov til å ha kjæreste, noe de utenlandske jentene ikke har lov til. ”Så blir vi liksom horer” sier hun oppgitt. Horeordet knyttes altså i Ingrids forståelse til etnisitet og kjønn.

Hilde forteller noenlunde det samme om det å motta slike slengbemerkinger. Jeg spør henne om hvordan det er å gå på en skole hvor det er så mange elever fra forskjellige land:

De to første årene, åttende og niende, da gikk det ikke så greit. Da var det de utenlandske guttene som kalte meg og Ingrid for horer hele tida. Men det har dem slutta med nå. Det var de som var eldre enn oss (...). Men det er *ingen* utenlandske jenter som har blitt kalt horer, det er bare norske. (...) De har det liksom for seg at blonde, norske jenter – de er billige, og da kaller de dem horer.

Betydningen av ordet *hore* må her forstås i forhold til både ordets *denotasjon* og *konnotasjon*.³⁶ Horeordets denotasjon er ”kvinne som har seksuell omgang med menn mot betaling, gatepike, prostituert” (Bokmålsordboka 2006a). Ordets konnotasjoner er i denne sammenhengen ”billig” eller ”lett på tråden”. Begge betydningene av ordet er viktig for å forstå hvorfor det er negativt å få et slikt stempel, men det er ”en jente som er billig” som er nærmest knyttet til bruken av ordet her.

Jentenes fortellinger om å bli kalt *hore* handler om flere aspekter ved det å være norsk, å være jente og på mange måter annerledes enn majoriteten. Eksemplene illustrerer ikke bare hvordan de opplever motstridene krav til utseende og klær, men kan sees som et større uttrykk for hvordan de møter motstridene diskurser om hvordan man skal være som kjønnet person. Både Hilde og Ingrid nevner forskjeller mellom de norske og de utenlandske jentene som grunner til hvorfor det bare er de norske jentene som får kallenavnet *hore*. Det er likevel litt ulike betydninger i utsagnene jentene kommer med. Ingrid trekker frem forskjellene som hun mener faktisk eksisterer mellom jentene, mens Hilde tror norske og utenlandske jenter blir oppfattet på forskjellige måter av guttene. Det Ingrid forteller om at de norske jentene får lov til å ha kjæreste, i motsetning til de utenlandske jentene, kan tyde på at det ikke bare er det faktum at jentene går i skjørt som er bakgrunnen for bemerkningene. Begge disse faktorene *sammen* gjør kanskje at avstanden til de norske jentene blir for stor, og at adferden deres dermed sanksjoneres. Hildes utsagn kan henseile alle de ulike forventningene som knyttes til det å være jente på Borgen skole. Jentene ser ut til å leve i et spenningsfelt mellom kjønnsdiskurser som er utbredt i det norske samfunnet, og diskurser som er gjeldende i den konteksten de befinner seg i på gruppenivå (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:145).

En av diskursene jentene forholder seg til er en vestlig diskurs presentert gjennom massemediene. Impulsene fra media kan i følge Ødegaarden (2005) karakteriseres som symboler og uttrykk som er seksuelt ladete, hvor også elementer fra pornoindustrien har fått

³⁶ Denotasjon er ordets egentlige, opprinnelige betydning. Det erklærte, entydige innholdet av et ord. Konnotasjonen av et ord er det som i tillegg forbindes med ordet, ”signalene” det gir (Eriksen og Sørheim 1995:153).

en stadig større plass. Gjennom blant annet musikkvideoer, internettsteder, reality- og såpeserier presenteres ungdom for uttrykk som skaper forventninger om hvordan man skal være som jenter (og gutter). Dessuten må jentene forholde seg til mer norske verdier som stor grad av autonomi for unge mennesker, likestilling mellom kjønnene, og selvrealisering for kvinner (Prieur 2004). En norsk klesstil omfatter en del ulike praksiser, men samtidig forventes det i mange miljøer at man er bevisst sine valg for hvordan man ønsker å fremstå (se for eksempel Lynne 2000 eller Ødegaarden 2005).

Som minoritet på Borgen skole må jentene også forholde seg til en ikke-vestlig diskurs, med sterke innslag av islamsk kultur, som i følge Prieur (2004:48) blant annet preges av segregasjon mellom kjønnene, arrangerte ekteskap, et puritansk forhold til seksualitet, og et ideal om avholdenhet før ekteskapet – særlig for kvinnene. Av en muslimsk kvinne forventes videre en ”anstendig klesdrakt”,³⁷ og en form for *hijab* benyttes av mange. Hijab kommer fra ordet ”hajaba” som betyr å skjule noe, forhindre at noe blir sett (Jacobsen 2002:168-169).

Som nevnt i kapittel 1 må ikke grensene mellom disse diskursene oppfattes som absolutte, og de ulike retningene som er beskrevet må heller ikke forstås som de eneste ungdommene forholder seg til. Men trolig er dette noen av de viktigste impulsene jentene må forholde seg til i søken på å finne ut hvordan de vil fremstå og hvem de vil være. Uttalelsene fra jentene illustrerer dessuten at også de norske jentene, i motsetning til slik Mørck (1998:91-108) ser det, fremstår som etniske grensemarkører. Og som vi har sett medfører en slik posisjon en økt sårbarhet (jf. kapittel 2, Andersson 2003:218-219, Jacobsen 2002:146-147).

Blond og ”berte”

I forstaden Bergby i Sverige er majoriteten av innbyggerne innvandrere, og bare noen få prosent er etnisk svenske (jf. kapittel 1, Bäckman 2006). Bäckmans svenske informanter ønsker ikke å skille seg ut som blonde og svenske, og særlig ønsker de ikke å bli assosiert med alt det som omfatter den lyse hårfargen. Flere av jentene har derfor valgt å farge håret brunt i håp om å bli oppfattet mer seriøst. Blondhet blir av informantene nevnt som noe spesielt, bekvemt og seksualisert. Og dessuten noe som gir opphav til ofte uønsket oppmerksomhet: ”Biler som tuter, gubber som stirrer, og gutter som kaller en hore” (Bäckman 2006:20). Hilde opplever også at det å være blondine har slike konnotasjoner knyttet til seg. Som hun sier, guttene opplever blonde, norske jenter som ”billige”.

³⁷ Det er uenighet om hvorvidt Koranen sier noe om hvordan kvinner skal dekke seg til. De aktuelle versene i Koranen har dermed gitt opphav til ulike praksiser og uenighet om hvordan en kvinne skal kle seg. Hijab omfatter hele den muslimske kvinneklesdrakten, og består av ulike varianter av sjal, slør, skaut, den pakistanske *dupatta* og den iranske *chador* (Jacobsen 2002:168-169).

Mine informanter tar ikke i bruk så eksplisitte metoder som jentene i Bäckmans studie for å usynliggjøre seg som blonde *jenter* eller som *norske* blondiner. Den økte oppmerksomheten og horebemerkingene tas likevel hensyn til: Jentene sier de ikke bruker skjørt så ofte som før. Overfor meg uttrykker de også en sterk motstand mot disse bemerkningene. Dermed viser jentene at de opplever en konflikt mellom en type ikke-vestlig diskurs om kvinnelighet, klær og utseendet, og en diskurs man kan kalle norsk eller vestlig, som består av flere kroppsnære, feminine plagg, korte skjørt og så videre.

En slik klesstil kan knyttes til *berte*-begrepet. Helene opplever at hun og venninnen blir sett negativt på fordi de ser ut som *berter* (se sitat i neste avsnitt), og betraktningene fra Ødegaardens (2005) informanter kan belyse hvorfor. Ødegaarden skriver i sin hovedoppgave om hvordan unge jenter forstår kjønn og hvordan de forhandler seg i mellom om hvordan en "riktig" type jente bør være. Hennes kvinnelige informanter skiller ved hjelp av bertekategorien mellom en "indre" og en "ytre" femininitet. Å *se ut som en berte* vurderes positivt, men å *være en berte* vurderes negativt. Jentene mener at en feminin jente, eller en *berte*, kjennetegnes ved å være overfladisk, utseendefiksert, fjollete og guttegæren. Dette er ikke egenskaper de ønsker å identifisere seg med.

Ødegaardens studie viser at en feminin jente kan vurderes negativt også innenfor andre, mer "norske" miljøer. Hva som ansees som feminint og hva som er en "riktig femininitet" varierer imidlertid i ulike kontekster. Det finnes mange måter å være jente på. Drøftingen viser at kjønnskategorien har kompliserte, varierende og ofte motstridende betydninger slik Thorne påpeker (jf. kapittel 2, Thorne 1993:158). Helenes måte å vise sin femininitet på er ikke noe som flertallet av elevene på Borgen skole verdsetter og anser som "riktig". Flertallet av jentene på skolen følger muslimske praksiser når det gjelder klær. Selv om det finnes mange ulike forventninger til hvordan man skal kle seg som muslimsk jente (Jacobsen 2002:164) kan disse praksisene sees som en tydelig motsetning til de kroppsnære plagg en *berte* for eksempel vil gå med.

Synlighet og selvbilde

Det å oppleve at man skiller seg ut trenger ikke knyttes til så negative episoder som de som er beskrevet i de foregående avsnittene. Helene forteller at hun med enkle ord blir beskrevet, gjenkjent og knyttet til det å være norsk og blond:

(...) det er liksom de utenlandske jentene da som... når de skal beskrive meg så sier de bare "norsk blondy", og da forstår dem hvem det er liksom. (...) Det er jo liksom ment for morsomt, men... jeg blir ikke lei meg eller noe sånt. Jeg vet at dem bare tuller.

Helene sier hun ikke blir lei seg hvis noen kaller henne ”norsk blondy”, fordi hun vet at det er ment som en morsom kommentar. Likevel blir det tydelig at hun synes det er ubehagelig å oppleve at hun skiller seg ut fra mengden. To ord er nok for at alle vet at det er henne det snakkes om.

I de fleste sammenhenger der personer med en hvit hudfarge utgjør majoriteten vil det å være hvit være analogt med ”normal”. Slik er det da også i de fleste situasjoner i Norge. Når man er hvit eller har et ”norsk” utseende innehar man en posisjon til å bare ”være”. Hvitheten er naturlig og ikke noe man vanligvis reflekterer over (Bäckman 2006, Perry 2003). Slik er det derimot ikke på Borgen skole, hvor mørk hudfarge er det som er mest vanlig statistisk sett, og man legges merke til som blond og hvit. Så lenge Helene kjenner dem som kaller henne dette, og vet hva som ligger bak, går det likevel greit. Hun sier at hun kan være slik hun har lyst til å være sammen med vennene sine. Litt annerledes er det hvis noen helt ukjente gir henne en følelse av at hun skiller seg ut. Helene forteller videre:

Men hvis det er noen andre som for eksempel kommer hit fra en annen skole som bare skal på besøk eller noe – da ser de stygt på – og liksom himler med øya over meg og Ingrid, sikkert fordi vi er norske (...). Jeg vet ikke jeg, de ser liksom på oss... *berter*.

Helene sier at hun og venninnen blir lagt merke til på en negativ måte av andre som kommer på besøk til Borgen skole. Hun er ikke helt sikker, men tror det kan ha noe med at de er norske og at de ser ut som *berter*. De negative egenskapene knyttet til denne kategorien ble belyst i forrige avsnitt.

Petter opplever også at han skiller seg ut blant elevene på Borgen skole. I likhet med jentene får han kommentarer som dreier seg om utseendet og hvordan han går kledd. Petter blir kalt *soss*³⁸ av medelevene, og liker det ikke: ”Jeg synes det er plagsomt, for jeg vil ikke være *soss*. Jeg er ikke *soss*.” Petter forteller videre at han ikke liker det fordi det ikke er noen *sosser* på skolen der. Hadde han vært *soss* hadde han gått på en annen skole, ikke på Borgen. Han skjønner ikke vitsen med at de andre kaller han for det, når han ikke er det!

Flere av informantene opplever altså å *plasseres utenfor det normale* (Bäckman 2006) og bli *synliggjort* gjennom slengbemerkinger og kallenavn. Denne synligheten ungdommene opplever som ubehagelig kan føres tilbake til Rogstads definisjon om synlige minoriteter (jf.

³⁸ En ”sossete klesstil” blir av Lynnes (2000) informanter også karakterisert som ”snobbete”, eller typisk ”vestkantstil”. Accessoires som perleøredobber, oppbrettede skjortekraver, sminke og pene tenner er noe som assosieres med denne stilen. At de er bosatt i Oslo vest, at foreldrene har god økonomi og høye stillinger er også viktig for å bli betraktet som *soss*. Informantenes distansering i forhold til *sossene* skal belyses nærmere i kapittel 5.

kapittel 2, Rogstad 2001:27-28). Definisjonen er tiltenkt å belyse relasjonen mellom personer med majoritets- og minoritetsbakgrunn, der personer skiller seg fra nordmenn ved ytre, objektive egenskaper. I og med at det er de norske elevene som her er i mindretall, er det de som synliggjøres og skilles fra majoriteten, ved synlige, objektive kjennetegn som klær og blondt hår. Synligheten informantene opplever kan likevel ikke stilles på lik linje med den synligheten personer med minoritetsbakgrunn i det norske samfunnet opplever. Ungdommene i dette materialet vil delta i flere andre kontekster der de vil være en del av ”den usynlige majoriteten”, mens personer med innvandrerbakgrunn i de fleste sammenhenger vil oppleve å skille seg ut basert på objektive kjennetegn.

Knyttet til det å bli tilskrevet en annerledeshet, ligger også opplevelsen av å bli plassert i bås med personer man kanskje ikke identifiserer seg med. Jentene i materialet ønsker ikke å bli oppfattet som *horete*. Hudfarge og ulike tegn som klær og stil er sentrale når det gjelder å kommunisere hvem man er og ønsker å være, men også når det gjelder hvordan andre oppfatter og kategoriserer oss (Jacobsen 2002:96). Her oppstår det en motsetning mellom jentenes eget selvbilde, og hvordan de defineres av andre (jf. kapittel 2, Jenkins 2004). Enten forskjellene mellom de norske og de utenlandske jentene er faktiske eller oppfattede, så bidrar de trolig til å gjøre de norske jentene på Borgen skole ekstra synlige.

Petter opplever heller ikke noe særlig grad av fellesskap med ungdom som kjennetegnes som *sossete*, men for han er det ikke det å bli knyttet til disse egenskapene som er det verste. Jeg spør Petter om hvorfor han ikke vil bli kalt *soss*, og da sier han at det egentlig ikke er så ille. Han spiller fotball med flere *sosser*, og de synes han er greie. For Petter er det snarere å være den eneste på Borgen skole som blir definert slik som er det mest ubehagelige:

Det er plagsomt her på Borgen da, det er det. (...) Det er ingen sosser her. Hadde jeg vært soss hadde jeg gått på en annen skole. Ikke på Borgen.

Det er altså synligheten og det å være annerledes som er det verste for Petter, ikke det å bli assosiert med de kjennetegnene som knyttes til en *soss*. Goffman (1963) definerer ”stigma” som noe som skader en persons identitet, og det kan man si at horebetegnelsen gjør. Både horeordets denotasjon (prostituert) og konnotasjon (billig) er meget negativt ladet. Dette til forskjell fra det mer ”uskyldige” begrepet *soss*, der både opprinnelig og tillagt betydning handler om en type ungdom som bruker dyre klær, ofte bestemte merker (Bokmålsordboka 2006b). At jentene og Petter opplever denne kategoriseringen ulikt har altså trolig med innholdet i kategoriene å gjøre. Dessuten har nok konteksten betydning for informantenes

ulike opplevelser. Horeordet kan sies å ha en mer universell negativ betydning. Å bli kalt hore vil være negativt i en hvilken som helst sammenheng, mens sossebegrepets negative betydning er sterkt knyttet til den situasjonen de norske ungdommene befinner seg i på Borgen skole (dette vil bli nærmere belyst i kapittel 5).

4.3 Begrensede handlingsrom

Opplevelsene knyttet til mindretallsposisjonen og det å føle seg annerledes enn majoriteten er utgangspunktet for denne delen av kapitlet. Jeg vil nå fokusere på hvordan disse opplevelsene mestres. Begrepet *begrenset handlingsrom* er sentralt i denne delen av analysen. I likhet med opplevelsesaspektet gjelder begrensningene først og fremst jentene, dermed blir kjønn et sentralt tema også i de kommende avsnittene.

Et ønske om likestilling?

Jentenes fortellinger om å bli kalt *hore* i den forrige delen av kapitlet, og de begrensningene det gir dem, kan også sees i et likestillings- og seksualitetsperspektiv. En debatt som stadig pågår i mediene³⁹ er hvorvidt en jente i noen grad kan sies å være ansvarlig for å bli utsatt for voldtekt. Synspunktene her er mange og ikke minst er dette et svært betent spørsmål. Noen mener at voldtekter ofte forårsakes av jenters naivitet, for eksempel ved at de går alene på utrygge steder sent på kvelden, eller bruker utfordrende klær. Slike påstander blir selvfølgelig sterkt kritisert. Debatten har også blitt knyttet til kulturelle og religiøse forskjeller, der norske kvinner for eksempel blir anklaget for å være lettsindige, og bedt om heller å lære av sine ærbare, muslimske medsøstre. Samtidig blir muslimske menn i stor grad hengt ut som voldtektsmenn, menn som ikke respekterer kvinner og som ikke klarer å styre seg hvis de ser bar hud. Begge disse poengene blir også sterkt kritisert, både fra nordmenn og muslimer. Denne debatten er et spørsmål om likestilling mellom menn og kvinner. Likeledes er jentenes rett til å kle seg som de vil, uten å bli kalt for *hore*, knyttet til dette.

Borchgrevink (2002:146) kaller likestillingsspørsmålet for ”det flerkulturelle demokratiets hodepine”. Med det ønsker hun å løfte frem et viktig poeng i debatten om individets rettigheter i en multikulturell kontekst, nemlig at ”individet” i denne sammenhengen har en tendens til å være hunkjønn. Pedersen (2005:185) finner at hans unge, mannlige muslimske informanter åpenbart er i utakt med vestlige, og særlig nordiske idealer om likestilling på det

³⁹ Se for eksempel: Dagbladet (2005b), Næravisa (2005) eller nettstedet islam.no (2006).

seksuelle området. De ønsker seg ektefeller som er ”rene” og ”jomfruelige”, mens de selv kan gjøre seg omfattende seksuelle erfaringer.

Selv om reglene angående klær og seksualitet regnes for å være strengere for muslimske kvinner⁴⁰ enn for norske kvinner, må man kunne si at denne debatten dreier seg om likestilling⁴¹ mellom menn og kvinner, enten man befinner seg innenfor en norsk eller muslimsk kontekst.

Ødegaarden (2005) trekker paralleller mellom begrepene *hore* og *player*, og finner at førstnevnte er mer stigmatiserende for jenter, enn hva sistnevnte er for gutter. *Player* knyttes til gutter som har hatt mange kjærester, eller har hatt sex med mange. Men ordet er ikke bare et negativt stempel, det kan også gi guttene en viss status. Jenter som har mange partnere risikerer derimot kun å miste sin status. Når jentene på Borgen skole uttrykker motstand mot horebemerkningene, kan det altså sees som et uttrykk for at de ønsker seg det samme handlingsrommet som de opplever at guttene har. De vil ha likestilling og frihet til å kle seg som de vil, uten å risikere å få et horestempel.

Utseendets betydning

Spørsmålet om frihet og likestilling mellom kvinner og menn kan føres over til en diskusjon om distinksjonen mellom det indre og det ytre, knyttet til spørsmålet om ”hvem man er”. Borchgrevink (1994) er kritisk til den fortolkningen som ofte gjøres på bakgrunn av klær og utseende for å si noe om en persons livsprosjekt. Kjønn blir betydningsfullt her fordi menn ikke synes å være underlagt ”de samme kravene til estetisk utstilling av hvem de egentlig er” (Borchgrevink 1994:102) som det kvinner er.⁴² Mitt materiale viser også at det er jentene som må balansere mellom ulike måter å være en ”riktig”, attraktiv jente, og ulike måter å vise sin femininitet på. Det blir forventet at jentene overholder visse grenser, og det er guttene som opplever å ha makt til å definere disse grensene (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:146-147).

Ødegaarden (2005) belyser dette spørsmålet når det er snakk om innholdet i berte- og horebegrepet. Hennes informanter mener man *er* hva man *uttrykker* i forhold til horekategorien, men at man kan skille mellom en ytre og en indre femininitet i forhold til

⁴⁰ Debatten om bruk av hijab og lignende klesplagg, og om hvorvidt disse er kvinneundertrykkende eller frihetsskapende har vært stor i Norge og Europa de siste årene (se for eksempel Borchgrevink 2002:165-167, Jacobsen 2003:168-180, Pedersen 2005:196).

⁴¹ Betydningen av, og innholdet i begrepet likestilling varierer i ulike samfunn. Også i Norge er det ulike meninger om hvordan begrepet skal forstås. En utbredt oppfatning er likevel at ”kvinner og menn skal ha de samme rettigheter, plikter og muligheter på alle samfunnsområder. Dette innebærer blant annet lik rett til innflytelse, rett til å påvirke, deling av ansvar og byrder, belønning av innsats, rett til å føle seg trygg i forhold til overgrep og respekt for menneskeverd for både kvinner og menn” (Likestillingssenteret 2006).

⁴² En slik oppfatning har også jentene i Ødegaardens studie (2005).

bertekategorien. Det å være berte utenpå oppleves som positivt, mens å være berte på innsiden tolkes som negativt. Mine informanter ser derimot ut til å legge stor vekt på ”innpakningen” når de fortolker hvem noen er.⁴³ Dette gjelder både for de jentene som går med korte skjørt, og for de som bruker hijab (dette vil kort bli vist senere i kapittelet, og diskutert mer i detalj i kapittel 6), men særlig er nok de norske jentene i en sårbar posisjon. I tillegg til å måtte håndtere ofte motstridende forventninger, er de synlige og markante fordi de er få.

Ungdommenes oppfatninger tyder på at de ser klær og utseendet i tråd med Lynne (2000:3). Hun skriver at klærne fungerer som et ytre identitetsspeil hvor man kan fremheve sin unike karakter, samtidig som man kan signalisere sin identitetsforankring. Klær og utseende er trolig ekstra viktig i ungdomsalderen, fordi denne tiden representerer en spesiell brytningstid da de unge er opptatt av å finne ut hvem de er. I denne perioden blir man mer opptatt av å betrakte seg selv utenfra, og man blir bevisst egne og andres verdier og holdninger. Ytre symboler kan dermed få spesielt stor betydning for egen og andres identitetsforankring (Lynne 2000, Frønes 1994).

Borchgrevink viser til Richard Sennet som stiller spørsmålet ”*hva slags frihet har folk når de er som de ser ut?*” (Sennet 1992 i Borchgrevink 1994:103). Selv om man har muligheten til å kommunisere hvem man er gjennom klær og stil, kan disse også fungere hemmende og stigmatiserende. Denne innskrenkningen av særlig kvinners handlingsrom uttrykker Stine når vi snakker om hvilke egenskaper en kvinne bør ha:

Evnen til å være kvinnelig og feministisk samtidig. Man kan godt trikke av gårde i rosa miniskjørt, men da skal man faen meg ha respekt også – for å være kvinne! Og man skal ikke bli sett på som en billig tøs da.

Selv er hun ikke blant de jentene som har blitt kalt *hore*, men hun opplever likevel at mange jenter/kvinner må velge mellom å være ”jålete”, feminine og sexy på den ene siden og oppnå respekt og autoritet på den andre. Disse posisjonene fremstår gjerne som gjensidig utelukkende. Borchgrevink (1994) viser hvordan det ofte er umulig for en kvinne ”med lakkerte negler” å delta på lik linje med menn i deres verden med makt og posisjoner. Ofte vil det oppleves ambivalent at noen er både innenfor og utenfor et rådende fellesskap. Enten får man være ”en av de mektige mennene”, eller så får man være ”en av de jålete kvinnene”.

En slik dikotomisk kategorisering fører oss over til en tankegang i tråd med blant annet Mary Douglas (1991). Hun mener at ethvert kulturelt system baseres på en differensiering mellom kategorier, en sortering og en avgrensning. Mange forfattere har skrevet på ulike vis om

⁴³ Jf. Rogstads (2001:27-28) begrep om synlige minoriteter.

distinksjonen mellom det kjente og det fremmede og det å "ikke passe inn" (Høgmo 1998:18-21). Douglas bruker begrepene *rent og urent*. Det rene oppleves som en egen kategori, avgrenset og ubesmittet, mens det urene er noe uavgrenset og flytende, noe som ikke er på sin rette plass ("dirt is matter out of place"). "Skitt" er et biprodukt av at vi ordner og klassifiserer ting systematisk, slik at orden innebærer å avvise ting som ikke hører hjemme der (Douglas 1991:36)

Ved hjelp av Douglas' terminologi kan man si at jentene som blir kalt *hore* blir oppfattet som *urene*. De skilles ut og avgrenses fra det normale, eller det rene. Men det at disse jentene bryter noen normer sier samtidig at det finnes et fellesskap å forstyrre. Det finnes et fellesskap og noen rådende oppfatninger på Borgen skole om hvordan man skal være som kjønnet person. Douglas (1991:36) uttrykker det slik "der det finnes skitt, finnes det et system".

"Riktige" klær

Når jeg snakker med Ingrid om at hun har opplevd å bli kalt *hore* fordi hun går med korte skjørt, vil jeg gjerne vite hvem det er som kommer med slike bemerkninger. Kaller også norske gutter jenter som går med korte skjørt for *hore*? "Å ja", det gjør de. "Når de har utenlandske venner, så blir dem som dem" sier hun. Jeg forstår dette utsagnet fra Ingrid slik at det å kalle jenter for *hore* er noe hun synes er mer typisk for de utenlandske guttene, enn for de norske, men siden de norske guttene er i mindretall, blir de påvirket av en del holdninger og oppfatninger de utenlandske medelevene har. Informantene opplever at det er de utenlandske elevene som definerer de gjeldende kodene for klær og utseende på Borgen skole. Det er disse elevene som har definisjonsmakt. Definisjonsmakt handler om hvem sine regler for samhandling som skal gjelde, hvem sine vurderinger av godt og dårlig, vakkert og stygt som skal være bestemmende (Høgmo 1995:92). Dette inntrykket styrkes i samtalen med Maria:

Maria: (...) jeg liker forskjellig musikk, jeg liker rock, det er det ganske få her som egentlig liker. Det er sånn: "Hallo! Liker hun rock? Hva slags jente er det?" Og jeg går veldig mye i svart, så plutselig får jeg vite at – i går så fikk jeg en forespørsel: "Unnskyld, er du nazist? Du går så mye i svart!" (...) At folk sier jeg er nazist fordi jeg bruker svarte klær – jeg fortsetter å bruke svarte klær, men det blir litt sånn: "Antinazist, veldig antinazist!"

Mette: Men jeg trodde liksom man kunne gå med veldig forskjellige klær her jeg? Eller er det litt...?

Maria: Ja, altså jeg trodde det jeg og, men det er mer – det er ganske åpent i mange retninger, bare helt vanlig stil. Men de fleste jentene er kanskje litt mer – enten så har de hijab, eller sjal eller noe, eller så har de hip-hop stil. Det er veldig åpent, men jeg er litt mer rock-jente

kanskje (ler). Da blir det sånn – det funker ikke så bra. Altså, det er ikke veldig mange som har reagert på det, men det er en del...

Spillerommet når det gjelder klær er ikke nødvendigvis så stort på Borgen skole. De fleste elevene følger muslimske kleskoder. Et utbredt klesplagg for jenter er hijab, og det er en del jenter som har hip hop-stil,⁴⁴ men ikke alle klesstiler utover dette blir akseptert med letthet. At hip hop-stilen er utbredt og akseptert blant elevene på Borgen skole er forståelig fordi denne musikktradisjonen har vokst frem fra flerkulturelle områder i USAs storbyer. Vestel (2002) viser at denne musikk- og klesstilen er populær blant ungdom i innvandrer miljøer i Oslo. Hip hop artistene er forbilder for mange og denne stilen utgjør et viktig element i ungdommens identitetsutforming.

Eksemplene her (og illustrasjonene tidligere i kapittelet) viser altså at det på området som handler om klær og utseendet er de utenlandske elevene som definerer handlingsrommet, det er deres normer og forventninger som blir gjort gjeldende. De norske elevene bør tilpasse seg disse for å unngå å skille seg ut. På gruppenivå kan vi altså finne det samme maktforholdet mellom minoritet og majoritet som på makronivå; det er flertallets normer som gjelder (Brochmann, Rogstad og Borchgrevink 2002, Høgmo 1995:91, Eriksen og Sørheim 1995: kap.5).

”Riktige” kjærestere

Det interessante blir imidlertid å se hva som skjer når vi beveger oss over på området som handler om kjærestere og forhold mellom kjønn. Selv om akseptable klesstiler defineres av de utenlandske elevene, og både norske og utenlandske gutter kan kalle norske jenter med korte skjørt for *hore*, viser samtalene med noen av guttene at det er *norske* jenter de vil ha som kjærestere. Jeg spør dem om det ville være det samme hvilket land en eventuell kjæreste kommer fra. Fredrik svarer:

Ja. Det er det samme. Men det er jo det, det er jo litt vanskelig å like noen fra Somalia, når dem flyr rundt med sånn slør og sånn ikke sant. Så det er ikke akkurat så lett å like dem. De ser like ut også. Og det – det er litt vanskelig. (...) Jeg greier ikke å se noe i dem da liksom. (...) Jeg greier ikke se om det er noe spesielt med dem.

Fredrik sier først at etnisk bakgrunn ikke betyr noe, men så snevrer han interesseområdet litt inn. Lars virker også i utgangspunktet fast bestemt på at han bare vil være sammen med norske jenter:

⁴⁴ Sentrale elementer i hip hop-klesstilen kan sies å være vide, ”baggy” klær, ofte sportsmerker som for eksempel adidas og nike, ”sagge” bukser, og tilbehør som caps og store gull- og sølvsmykker.

Mette: Er det liksom forskjell på de norske og de utenlandske jentene da eller?

Lars: De går jo med sjal da. Jeg har ikke noe imot dem sånn, men jeg vil ikke bli sammen med dem for å si det sånn

Men også han modifierer seg litt gjennom samtalens løp:

Mette: Vi har jo snakket om at du ikke ville vært sammen med en utenlandsk jente, men hvor går grensa mellom hva som er utenlandsk og norsk da?

Lars: Sjal. Jeg kan være sammen med en utenlandsk jente som ikke går med sjal. Jeg vil ikke ha noe sånn burka⁴⁵ eller...

Selv om Fredrik og Lars i utgangspunktet kommer med to ulike uttalelser om hvem de vil være kjærester med, ender de begge opp på samme sted i løpet av samtalen. Men i følge guttene er det ikke nødvendigvis etnisk opprinnelse som er avgjørende for hva som oppfattes som *utenlandsk* og *norsk*.⁴⁶ Informantene sier de kan være sammen med utenlandske jenter bare de *ser* norske ut. Hijaben fungerer da som et symbolsk skille mellom jenter som oppfattes som *norske* og de jentene som oppfattes som *utenlandske*. Hvis man går med hijab er man *utenlandsk* (dette vil bli nærmere belyst i kapittel 6). I kjæreste-konteksten ser det altså ut til at det er storsamfunnets forventninger til hvordan en riktig jente skal være som får mest gjennomslag. Det er de *norske* jentenes måte å være attraktive på som guttene faller for. Det er den norske/vestlige kles- og væremåten som har forrang.

I følge Lindblom (1977) er det ofte vanskelig å overføre makt fra en sosial situasjon til en annen, fordi makt er bundet til roller og relasjoner. Makt kan ikke betraktes som en "ting", men en egenskap ved sosiale relasjoner (Lindblom 1977 i Engelstad 2005:43-44). Slik kan man forstå at makten omfordeles når vi beveger oss fra en kontekst til en annen. Men selv om de norske jentene besitter en type makt de kan anvende for å trekke til seg gutter, gjennom sin måte å være jente på, betyr ikke dette nødvendigvis at de selv kan definere hva som er en "passende", attraktiv jente. I neste avsnitt skal vi se videre på hvordan de norske jentene må balansere innenfor både ulike og begrensede rammer for feminitet.

⁴⁵ **Burka** (urdu og persisk, av arab *burku*) fotsid, heldekkende kvinnedrakt som bæres offentlig i mange muslimske land (Bokmålsordboka 2006c).

⁴⁶ At ungdommene ikke nødvendigvis definerer etnisitet ut fra noe absolutt, som etnisk bakgrunn, skal jeg gå nærmere inn på i kapittel 5.1. De rammer for kjønn som etableres skal belyses i kapittel 6.1.

Balansekunstnere

Prieurs (2004) betegnelse *balansekunstnere*, brukt for å illustrere de ulike forventningene unge nordmenn med innvandrerbakgrunn må forholde seg til, kan også være fruktbar for å belyse de norske jentenes situasjon på Borgen skole. Det at jentene på den ene siden forventes å følge en norsk klesstil for å være populære hos guttene, og på den andre siden vil kunne risikere å falle i kategorien *hore*, kan tyde på at jentene på mange måter må *balansere* mellom ulike måter å fremheve sin feminitet på. De må forholde seg både til den norske majoritetens forventninger om hvordan en jente skal være, og de forventningene de opplever er rådende blant de utenlandske elevene på skolen. Den balanseringen jentene må utøve kan forstås i lys av et perspektiv jeg har vært inne på tidligere, nemlig at kvinner ofte blir en kroppsliggjøring av grensene mellom ulike etniske grupper. Det forventes at jentene overholder visse grenser, men drøftingen viser at disse grensene ikke alltid er tydelige og klart definerte (jf. kapittel 2, Mørck 1998:91-108, Andersson 2003:218-219, Jacobsen 2002:146-147).

Ødegaarden illustrerer i sin hovedoppgave hvordan kvinnekropp og moral henger sammen og at begrepet *hore* utgjør en del av dette. Jenter som ”gjør for mye ut av seg”, ved for eksempel å vise for mye bar hud, eller sminke seg for mye, kan oppleve å bli karakterisert som *hore*. Horeordet blir brukt som en regulator for ”passende” adferd (Ødegaarden 2005). Ødegaarden skriver også følgende om skillet mellom en *berte* og en *hore*, som kan illustrere den balanseringen man må mestre for å unngå å bli definert som sistnevnte:

Bertene *kler fram* sine rumpe i trange bukser mens Christina Aguilera viser for mye av sin rumpe. Hennes rumpe får dermed en annen betydning enn en berterumpe. En berterumpe blir *sett på*, mens en horerumpe blir *tatt på*, eller la seg ta på. En berterumpe blir passe tilgjengelig, mens en horerumpe signaliserer for mye tilgjengelighet (Ødegaarden 2005:81).

Normer og forventinger er, som vi ser her, sjelden selvnlysende og må tolkes. En viktig kilde til makt er derfor evnen til å få gjennomslag for bestemte tolkninger av normer og regler. Dermed kan ens egne handlinger bli sett på som legitime, og man har muligheten til å regulere hva andre kan gjøre eller ikke gjøre (Engelstad 2005:46).

Ingrid og Maria fremhever først og fremst guttene, og opprinnelig de utenlandske guttene, som ”adferdsregulatorer” på Borgen skole. Slik jentene opplever det, er det de utenlandske guttene som i utgangspunktet har fått gjennomslag for sine tolkninger og dermed har makt til å definere og plassere dem i horekategorien. Bruken av horeordet kan likevel ikke sees som

noe særskilt kun blant guttene på Borgen skole. Ødegaardens studie viser at både gutter og jenter bruker horebetegnelsen. Men drøftingen illustrerer et av Jenkins sentrale poeng, nemlig hvor viktig makt er i forhold til identifikasjons- og kategoriseringsprosesser (jf. kapittel 2, Jenkins 2004).

Diskusjonen i dette kapitlet har vist den konflikten informantene opplever mellom storsamfunnets normer og de normene som er utbredt i skolekonteksten. Begreper som vanligvis benyttes for å beskrive minoriteters situasjon i det norske samfunnet har også vist seg fruktbare for å belyse informantenes posisjon på Borgen skole. De norske elevene opplever at de er spesielt synlige, at de er annerledes, at de lett tilskrives egenskaper og plasseres i bås, og at de ofte må balansere mellom til dels motstridende normer når de skal finne ut hvem de vil være og hvordan de vil fremstå. Og i likhet med jenter med innvandrerbakgrunn er det de norske jentene som opplever motsetningene og begrensningene sterkest (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:146-147). Likevel er det viktig å huske på, slik jeg var inne på under drøftingen av Rogstads (2001:27-28) definisjon om synlige minoriteter, at informantenes opplevelser ikke kan sidestilles med den situasjonen minoriteter i det norske samfunnet befinner seg i. De norske ungdommene deltar også i andre kontekster hvor de vil være en del av majoriteten, og der det er deres normer og forventninger som er gjeldende.

Kapittel 5 "Vi" og "de andre"

- identifikasjon og distanse

Innledning

Temaet i dette kapitlet er de former for identifikasjon og distansering informantene foretar i forhold til sine jevnaldrende. Som mennesker trenger vi å føle tilhørighet og fellesskap med personer vi opplever er like oss selv. Samtidig har vi behov for å skille oss fra de vi oppfatter som ulike. Grenser trekkes opp slik at noen deltar i fellesskapet og andre ikke. De grenser som markeres i forhold til andre grupper sier samtidig noe om hvem man selv er og vil være (jf. kapittel 2, Jenkins 2004, Eriksen 1997a).

I forrige kapittel (4.1) så vi hvordan de etniske grensene mellom ungdommene blir skapt og fremhevet blant annet gjennom bruk av begrepene *de norske* og *de utenlandske* elevene. Men informantene ønsker også å fremheve det fellesskapet elevene på Borgen skole deler. I kraft av å gå på en *utenlandsk skole* lærer de viktige ting om hverandres ulike bakgrunn, en kunnskap mange utenforstående ikke kan ta del i. I den forbindelse ble en grense til ungdom som går på typiske *norske skoler* trukket opp.

Det foregår altså både forenende og atskillende prosesser i relasjonene mellom ungdommene. Informantene har behov for å distansere seg fra de utenlandske medelevene på noen områder og å identifisere seg og føle fellesskap med dem på andre. I dette kapitlet skal vi se nærmere på hvordan informantene identifiserer seg med og distanserer seg fra sine jevnaldrende.

Også her er det analytiske rammeverket lagt opp med en tredeling:

- Hvordan gjenskapes og opprettholdes de etniske kategoriene mellom ungdommene? (avsnitt 5.1)
- På hvilken måte opplever informantene å identifisere seg med sine utenlandske medelever? Hvilke faktorer knyttes denne opplevelsen til? (avsnitt 5.2)

- Hvilke strategier benytter ungdommene for å etablere identifikasjon og distanse til sine jevnaldrende? Nærmere bestemt; hvordan utfører de sitt identitetsarbeid? (avsnitt 5.3)

5.1 Å gjenskape og opprettholde etniske gruppeidentiteter

I kapittel 4.3 ble det klart at det ikke nødvendigvis er etnisk opprinnelse som er bestemmende for at en person skal defineres som *norsk* eller *utenlandsk*. Noen av guttene sier at de vil ha *norske* kjærester, men så blir det klart at de kan ha utenlandsk bakgrunn, bare de *fremstår som norske* gjennom klær og utseende. Disse fortellingene viser at noen kan bli oppfattet som *mer eller mindre* utenlandske eller norske enn andre. Fortellingene sier altså noe om hvordan slike kategorier og kollektive identiteter konstrueres. Å se identitet som noe som konstrueres i samhandling er et utbredt perspektiv i dagens sosiologi. I stedet for å se identitet og tilhørighet som noe fastlagt og uforanderlig, ser man dette som noe dynamisk og som en effekt av samhandling (jf. kapittel 2, Prieur 2004:132).

I denne første delen av kapittelet skal jeg vise hvordan etniske gruppeidentiteter gjenskapes og opprettholdes i relasjonen mellom ungdommene. En etnisk gruppe dannes og avgrenses alltid i relasjon til en annen etnisk gruppe (jf. kapittel 2, Eriksen og Sørheim 1995), og hvis man vil forstå innholdet i begrepet *norsk*, må man også forstå hva det vil si å være *utenlandsk*, og hvordan en slik identitet konstrueres. Dermed vil konstruksjonen og forhandlingen av innholdet både i kategoriene *norsk* og *utenlandsk* være sentralt her.

Grader av utenlandskhet

I følge Gullestad (2001:45) står kategorien ”innvandrere”⁴⁷ i begrepsmessig motsetning til ”nordmann” i mye av tenkningen og dagligtalen i Norge. Det betyr blant annet at det ikke er mulig å forstå betydningen av begrepene ”norsk” og ”innvandrere” uavhengig av hverandre. Kategoriene settes opp som gjensidig utelukkende, der ”innvandrere” er lik ”ikke-norsk”, og ”norsk” er lik ”ikke-innvandrere” (Gullestad 2001:45, Jacobsen 2002:86).

Men gjensidig utelukkende kategorier og absolutte grenser preger ikke alltid informantenes fortellinger. Samtalen med Stine illustrerer de mange *gradene* av utenlandskhet som kan forekomme:

⁴⁷ Begrepene *innvandrere*, *utlending* og *pakkis* må her forstås å ha den samme funksjonen.

Altså, jeg er norsk-norsk, potet-norsk, også er det – når du er litt mer sånn – litt mer – snakker litt gebrokkent. Litt mer gebrokkent og har den [kles]stilen på Borgen. Og så er det sånn halvveis – når du er norsk men har en pakistansk far for eksempel og kan litt annet språk. Og så er det når du *er* pakistansk, men kan norsk og har bodd i Norge hele ditt liv. Og så er det når du bare har bodd her noen år, og så er det når du akkurat har kommet – ca..

Stines uttalelser belyser at grensene mellom gruppene snarere er *flytende og gradvise* enn preget av to motsatte poler. Gullestad (2002:110) poengterer at virkeligheten har løpt fra den enkle dikotomiseringen mellom ”oss” og ”dem”, ”nordmenn” og ”innvandrere”. Jeanette Hägerström (2004) har studert hvordan ”oss” og ”dem” grupperinger oppstår, reproduseres og forandres i et multietnisk skolemiljø. Hennes mål er også å belyse at disse kategoriene ikke er så dikotome som de først kan se ut til. Det handler sjelden om to motsatte poler, men snarere om *hierarkier og skalaer* som kan *forandres og forhandles om*.

Sitatet fra Stine sier også noe om hvilke egenskaper som brukes i konstruksjonen av en persons etniske tilhørighet. Både språk, klær, foreldrenes bakgrunn og botid i Norge blir nevnt. I tillegg blir hudfarge nevnt av alle informantene når de skal si noe om hva som bestemmer om man er *norsk* eller *utenlandsk*. Språk og hudfarge nevnes av alle informantene og ser ut til å være de viktigste egenskapene når slikt skal avgjøres. Men slike kjennetegn gir heller ikke en entydig definisjon å gå ut i fra, noe samtalen med Petter kan illustrere:

Mette: Hva betyr det å være *norsk* da?

Petter: (Kort tenkepause) Neei... egentlig utseendet sier at du er norsk. Hvertfall på skolen her. Så er det det – ofte så prøver vi liksom å – sånn for å tulle da – rette litt på de utenlandske når dem prater og sånn. Dem er ikke akkurat så bra i norsk mange av dem.

...

Mette: Hvis det for eksempel var en tysk jente da, som flytta hit. Ville hun bli sett på som norsk eller utenlandsk? Hvis hun snakka sånn halvveis norsk.

Petter: (Kort tenkepause) Det veit jeg ikke. For det er ingen på skolen her som er hvite liksom, som prater annet språk da. Det hadde ... nei det veit jeg ikke altså, det er vanskelig å si. Men det er jo noen pakistanske jenter da, en pakistansk jente som jeg kjenner her, som på en måte vil være mer norsk da. Hun prater veldig bra norsk og sånn, og hun går jo kledd som norske og... Foreldrene er ikke *så* veldig religiøse. Så hun er mer sånn – hun går liksom med de klærne hun vil og hun gjør det hun vil på fritida. Men hun blir jo kalt for ”pakkis” for det. Selv om hun liksom er mer *norsk* da, for å si det sånn.

Mette: Hun liker ikke det noe særlig eller? Å bli kalt for ”pakkis”?

Petter: Nei, før så ville hun bli kalt for norsk lissom da. Men alle pakistanske kaller henne for ”pakkis”⁴⁸ for hun er født ”pakkis” og hun kan ikke endre på det liksom, sier dem.

Mette: Er hun født i Norge, eller er hun født i utlandet?

Petter: Hun er født i Norge. Foreldrene har bodd her lenge hvertfall.

Mette: Så det er ikke så lett å – på en måte – bestemme selv hva man skal være?

Petter: Det går ikke.

I samtalen med Petter vises flere ting. Hudfarge og språk blir nevnt som mekanismer man kategoriserer etter. Hvis man skal definere noen som *utenlandsk* vil mørk hudfarge og om de snakker norsk med aksent være noe av det første man går etter. En slik kategorisering er i tråd med den oppfatningen mange nordmenn har av innvandrere (Hernes og Knudsen 1990:54) og samsvarer med Rogstads (2001:27-28) begrep om synlige minoriteter slik det ble vist i kapittel 2. I tillegg brukes begrepet *innvandrere* i praksis om mennesker som i følge gjengse stereotypier tilhører en form for ”lavklasse” eller ”underklasse” Gullestad (2001:44). En slik tolkningsramme omfatter også såkalte andregenerasjonsinnvandrere eller innvandrerungdom (Jacobsen 2002:86), som utgjør majoriteten av elevene på Borgen skole. Videre vil begrepene *innvandrere* og *norsk* ofte stå for faste og uforanderlige egenskaper i dagligtalen og mediene (Hägerström 2004:15).

Til en viss grad følger altså ungdommene den ”gjengse oppfatning” av hva som defineres som en *innvandrere* eller en *utlending*. Men kategoriene skapes, forandres og forhandles også i ulike kontekster, slik Barth (1969), Eriksen (1997a) og Jenkins (2004) fremhever. Det er ikke disse egenskapene som trekkes frem når guttene definerer hvilke jenter de vil være kjæreste med. De vil være sammen med jenter som *fremstår som norske* gjennom klær, og en norsk væremåte og livsstil. I kjærestekonteksten er det altså andre kriterier som gjelder enn den mer generelle avgrensningen av kategorien *utlending*. Drøftingen illustrerer hvordan informantene, i likhet med kjønn, *gjør* etnisitet. Ulike grenser trekkes opp slik at etnisitet skapes kontinuerlig i ungdommenes dagligliv (jf. kapittel 2).

Den pakistanske jenta som Petter omtaler (heretter omtalt som Yasmina), oppfattes som *mer* norsk enn mange andre utenlandske, på grunn av godt norsk språk, valg av klesstil og foreldre som er moderat religiøse, noe som gir henne mer frihet. Men til tross for dette, og Yasminas

⁴⁸ I de fleste sammenhenger er ordet *pakkis* negativt ladet og blir benyttet som et skjellsord, men på Borgen skole blir betegnelsen hyppig brukt og stort sett med en spøkefull tone.

eget ønske om å bli ansett som mer norsk, blir hun kalt *pakkis* av vennene sine. I følge dem kan hun aldri *bli norsk* når hun *er utenlandsk*. I dette tilfellet blir da *norsk* og *pakkis* gjenskapt og fremstilt som to uforenelige kategorier slik Gullestad (2001) og Hägerström (2004) påpeker.

Slike erfaringer er ikke uvanlige for mange innvandrere i Norge i dag. Gullestad (2001:46) skriver at mange innvandrere blir "låst" fast til en posisjon de for lengst har forlatt. Man er ikke en som en gang har vandret inn, men en stadig innvandrer. De ulike betegnelsene låser personer fast til en evig presens, i den forstand at den fortiden mange har forlatt stadig blir omgjort til presens her og nå. Som *pakkis* knyttes Yasmina samtidig til en status som innvandrer og som ikke-norsk, hun gis ikke selv muligheten til å forme sin egen etniske identitet.

Petter taler derimot for en litt mer fleksibel løsning, og sier at hun "liksom er mer norsk da". Slik jeg forstår det ser han mulighetene for en mer gradert og flytende etnisitet, og en identitet som kan skapes og forhandles slik Jenkins (2004), Barth (1969) og Eriksen (1997a) fremhever. Likevel ser det ut til at muligheten for å være like mye norsk og like mye utenlandsk *samtidig* utelukkes. Når hun er *mer* norsk enn mange andre utenlandske, må hun samtidig være *mindre* utenlandsk. Jacobsen (2002:74-75) skriver om ulike identifiseringsformer blant sine muslimske informanter. Det vanligste er å konstituere *norsk* som gjensidig utelukkende i forhold til andre etniske og kulturelle identiteter. En av hennes informanter ser seg imidlertid som helt norsk og helt pakistansk samtidig. Etnisk tilhørighet ser ut til å bli forstått som en kontinuerlig skala blant ungdommene på Borgen skole. *Utenlandsk* og *norsk* er to motpoler, men ikke gjensidig utelukkende. Det er snakk om gradvise overganger; er man litt norsk er man samtidig *mer* utenlandsk.

Utsagnet fra Petter illustrerer også at hudfarge og språk henger tett sammen når man skal kategorisere noen som *utenlandsk*. Når hudfargen tas bort blir det vanskelig å vite hvordan en person skal defineres. I følge Petter er ikke en tysk jente helt norsk når hun ikke kan språket, men så er hun ikke utenlandsk heller, fordi hun er hvit. Thomas derimot, tror ikke denne jenta ville blitt karakterisert som hverken norsk eller utenlandsk, men *tysk*. Maria tror elevene på Borgen skole ville plassert henne som *utlending*. Men så legger hun til: "Med en gang man så henne ville man regne med hun var norsk, men så ville de - kan ikke språket - ja utlending". Kategoriene informantene opererer med er altså ikke absolutte, men fleksible og flytende, og av og til vanskelig å definere (jf. kapittel 2, Jenkins 2004, Eriksen 1997a, Barth 1969).

Etnisitet – og identitetsforhandlinger

I kapittel 2 ble det redegjort for distinksjonen mellom identitetens subjektive og objektive side, der førstnevnte handler om hvordan en person opplever å være medlem av en gruppe, og sistnevnte om hvordan de av omverdenen oppfattes å være medlem av denne gruppen (Lange og Westin 1981:184-185). Dermed må identitet forstås som noe som ”konstitueres i en «indre» – «ytre» dialektikk mellom selvidentifisering og tilskrivning av identitet” (Jacobsen 2002:35). Og det kan følgelig også oppstå en motsetning mellom eget selv bilde og andres identifikasjon av en selv (Jenkins 2004, Hägerström 2004:70-71).

Denne dynamikken og motsetningen blir tydelig i Petters historie om Yasmina. Hun ønsker selv å bli oppfattet som norsk, men hennes subjektive identitet blir ikke bekreftet av vennene hennes. Gjennom å bli kalt *pakkis* gjenskapes identiteten for henne. Hun blir tilskrevet en identitet som *pakistansk* og en identitet som *utlending*.

Mange innvandrere ønsker ikke å bli identifisert som *innvandrere* på grunn av den negative betydningen ordet etter hvert har fått. Ordets konnotasjoner, altså hva slags forestillinger og assosiasjoner det trekker med seg, er viktig i så måte. I tillegg til å henvise til mennesker med en lav økonomisk status, har mediene karikert innvandrere som problemskapere, spesielt når det gjelder vold og kriminalitet (Gullestad 2001:44).⁴⁹ Stereotypiene er dessuten kjønnsespesifikke ved at guttene i stor grad blir knyttet til kriminalitet, mens jentene ofte fremstår som kuede, stakkarslige ofre (Jacobsen 2002:87).

Yasminas ønske om å skape seg en identitet som *mer norsk* kan sees i lys av dette. Det kan slik dreie seg om et bevisst valg, og/eller mer ubevisste preferanser for det som kan betegnes som ”en norsk væremåte eller livsstil”.

Det er imidlertid viktig å presisere at de fleste innvandrere er stolte av sitt hjemland, sin kultur og religion, og at de derfor ønsker å bli knyttet til dette. Mange ønsker kanskje ikke å bli oppfattet som *norsk*, men heller bli sett som *pakistansk* eller *tyrkisk*. Andre ønsker for eksempel å fokusere på sin tilknytning til både Norge og Pakistan og velger å kalle seg *norsk-pakistanere*.⁵⁰ For personer som selv ønsker å kommunisere sitt etniske opphav vil kanskje en venns ønske om å unnsnippe denne kollektive etniske identiteten føles som et ”svik”. Og det kan være lignende grunner til at Yasminas pakistanske venner ønsker å minne henne på at hun er ”født som *pakkis*, og ikke kan endre på dette”.

⁴⁹ Se for eksempel: Bergens Tidene (2003), Aftenposten (2003), Verdens Gang (2004).

⁵⁰ På dette området er det selvsagt en del forskjellige preferanser og varianter, og i likhet med Yasmina kan mange oppleve begrensninger når det gjelder å definere sin egen etniske identitet.

Som det ble vist i kapittel 2 ser Jenkins (2004), Barth (1969) og Eriksen (1997a) forhandlingsaspektet som sentralt i konstruksjonen av sosial identitet. Fortellingen om Yasmina handler om hvilke muligheter hun har til å *forhandle* omkring sin etniske identitet. Slike forhandlingsprosesser har også blitt mye omtalt i litteraturen som omhandler andregenerasjonsinnvandrere (for eksempel Prieur 2004, Mørck 1998, Andersson 2000). Forfatterne beskriver hvordan disse ungdommene konstruerer sin identitet i relasjon til omgivelsene. På ulike vis settes kulturelle trekk fra foreldrenes hjemland sammen med trekk fra det landet de vokser opp i.

Petters uttalelse tyder på at Yasmina gis lite rom for forhandling av sin etniske identitet. Han sier at man selv ikke kan bestemme hvorvidt man vil være *norsk* eller *utenlandsk* på Borgen skole. Yasminas identitet som pakistansk ser for en stor del ut til å bli tildelt henne av medelevene. Tidligere har vi sett at hudfarge og språk er de viktigste egenskapene når det skal avgjøres hvorvidt en elev er *utenlandsk* eller *norsk*. Yasmina har i følge Petter mørk hudfarge, men hun snakker bedre norsk enn mange andre utenlandske. Av sine pakistanske venner blir hun uansett kategorisert som *pakkis* eller *utlending*, hun er en av dem, og det vil hun alltid være. Igjen blir det tydelig hvor viktig makt er i slike kategoriseringsprosesser (Jenkins 2004). Yasmina ønsker å bli oppfattet som *mer norsk*, men hennes medelever har makt til å tildele henne en identitet som *utlending*.

Ødegaarden (2005) beskriver hvordan unge jenter forhandler om kjønn og hvordan en jente bør være. Hun viser hvordan jentene stadig refererer til kategoriene *berte* og *hore* og hvordan de forhandler seg selv og andre inn og ut av disse kategoriene (jf. kapittel 4).

Drøftingen viser at de norske guttene på Borgen skole forhandler jenter inn og ut av kategorien *norske* og *utenlandske* jenter, med tilhørende betydning; ”potensielle” og ”ikke-potensielle” kjærester. Dette gjør de blant annet ved å rekonstruere og ”flytte” de etniske grensene. Selv om en jente vanligvis ansees som *utenlandsk* kan hun likevel være *norsk* hvis hun har en *norsk* klesstil og *norske* interesser og væremåte. Kanskje kan man si at en jente er *norsk nok* til å være kjæreste med hvis hun har de ”rette” klærne og er med på de ”rette” aktivitetene på fritiden og så videre.

5.2 Vi - følelsen

I forrige del av kapittelet så vi hvordan kategoriene *utenlandsk* og *norsk* ble fortolket og gjenspektet blant ungdommene i deres miljø. I de kommende avsnittene skal vi se hvordan

informantene opplever fellesskap og en kollektiv identitet med de utenlandske elevene. I mangel av etnisk bakgrunn som fellesnevner blir språk, klasseposisjon og bosted fremhevet.

Tilhørighet gjennom språk

Da jeg ankom Borgen skole som deltagende observatør var måten de norske elevene snakket på noe av det første jeg merket meg, og dessuten noe jeg kjente igjen fra min tidligere omtalte opplevelse på trikken (jf. kapittel 1). De norske ungdommene snakket likt sine utenlandske medelever, det vil si norsk med aksent og dessuten en del ord og uttrykk fra klassekameratenes morsmål.

At norske ungdommer tilegner seg innvandreringdommers måter å snakke på finner også Aasheim (1995) og Vestel (2004). Aasheim kaller språket som dannes i slike flerkulturelle miljøer for "kebab-norsk". Hun viser at ungdomsspråket i Oslo blir påvirket av blant annet arabisk, tyrkisk, kurdisk, spansk og engelsk, og at den sosiale konteksten er viktig når man ønsker å forstå utbredelsen og bruken av denne typen språk. Nærkontakt med ungdom som har andre morsmål legger grunnlaget for dannelsen av denne blandingsvarieteteten.⁵¹ Som medlemmer av en gruppe vil ungdommene, uansett morsmål, lære seg ord og uttrykk fra andre språk, og dette gjør det mulig å delta i det sosiale fellesskapet (Aasheim 1995).

Som vist tidligere er språk svært viktig når ungdommene skal kategorisere medelevene som enten norske eller utenlandske. Dette er forståelig fordi språk er en viktig del av nasjonens kjennetegn og dermed sentralt i forhold til opplevelsen av tilhørighet. Felles språk binder mennesker sammen og gjør en delaktig i et "vi". Ord og vendinger både sorterer og skaper den verden mennesket opplever (Waage 1993:75).

Simen forteller at han både ser seg selv og tror andre opplever han som *mindre* norsk på grunn av måten han snakker på. I forrige del av kapittelet så vi at Stine betegnet seg selv som *helt norsk*, eller *potet-norsk*, men for Simen blir hans "kebab-språk" et tydelig tegn på at han ikke er like norsk som mange andre. Han er ikke en like stor del av det offentlige norske "viet" (Waage 1993:74). Denne måten å snakke på tilhører opprinnelig de utenlandske ungdommene.

Viggo Vestel (2004:202) viser at "kebab-norsk" uttrykker "kulhet" (coolness) og vennskap mellom ungdommene på Rudenga. Å lære seg deler av kameratenes morsmål sees som en manifestasjon av vennskapet, det blir en del av det å knytte positive og personlige bånd til hverandre. Når en slik språktilegnelse også uttrykker nærhet og vennskap, kan dette være en

⁵¹ Blandingsvarieteteten i Oslo er en nyskaping og grenser til andre, mer kjente språklige varieteter som slang, argot, pidgin og røverspråk (Aasheim 1995:4-14).

ytterligere grunn til at Simen opplever seg som *mindre norsk*. ”Kebabspråket” betyr at han er *nærmere* de utenlandske vennene, og deler identitet og tilhørighet med dem. Man kan si at han blir *mer utenlandsk* og en av ”dem” på grunn av denne måten å snakke på. Og som vi har sett tidligere, det å være *mer* utenlandsk betyr samtidig at man er *mindre* norsk.

Tilhørighet gjennom klasse og bosted

Analogt med at de utenlandske elevene graderes etter gode og dårlige norskkunnskaper, definerer altså noen av informantene seg som *mindre norske* fordi de snakker ”kebab-norsk”. Dessuten kan man føle seg mindre norsk hvis man opplever at man ikke kan det norske språket godt nok. Jeg spør Hilde om det er noen som kan sies å være mer norske enn andre:

Ja, sånn som – jeg har jo vokst opp på Grønland, helt fra jeg var bitteliten og... og det er liksom mange norske ord jeg ikke kan. Eller sånn som – jeg kommer ikke på noe eksempel – men som jeg har hørt andre norske her på skolen si, og jeg forstår ikke hva de sier. Det er liksom – jeg føler meg skikkelig dum – for siden jeg er norsk burde jeg liksom – eller jeg føler hvertfall at jeg burde kunne det, og så gjør jeg ikke det.

Slik jeg forstår det ser Hilde seg selv som mindre norsk fordi hun ikke kan alle ordene man skal kunne hvis man er ”en fullverdig nordmann”. I slike situasjoner føler hun seg *mindre norsk*. Igjen viser analysen at informantenes opplevelse og forståelse av etnisk identitet kan knyttes til Barth (1969), Jenkins (2004) og Eriksens (1997a) perspektiver. Etnisk tilhørighet er for ungdommene noe flytende og gradvis.

Hilde knytter også bydelen Grønland til fortellingen om sin manglende norskhet. Her har hun vokst opp med mange utenlandske jevnaldrende, og hun tror dette kan være en grunn til hennes manglende ordforråd. I likhet med Simen blir språket, og dessuten stedet hun har vokst opp på, knyttet til Hildes opplevelse av å være mindre norsk. Lignende refleksjoner knyttet til sted og tilhørighet gjør Anderssons (2003:65) informanter seg. Hun studerer identifikasjoner blant minoritetsjenter i en multietnisk bydel i Göteborg. For disse jentene har ordet ”forstad” (förort) en spesiell betydning. Det viser til et sted der alle innvandrere og flyktninger blir *plassert*, og det blir sett som et slags forstadium eller en forstue til det ”riktige Sverige”. Vestkanten av byen kan for mine informanter sies å representere det ”riktige, mer norske Norge”, mens de selv bor i de ”uriktige” bydelene. De har nær kontakt med utlendinger og snakker som dem, og er likere dem.

Denne bostedstilhørigheten på østkanten av byen kommuniserer også flere av ungdommene.⁵² I kapittel 4.2 så vi hvordan Petter distanserte seg fra *sossene*, og sier han ikke hadde gått på Borgen skole hvis han hadde vært *soss*. Han forteller også hva han pleier å svare når medelevene kaller han for dette: ”Jeg kan ikke være *soss* når jeg bor på Tøyen!” Dette representerer en umulighet for Petter. Som *soss* hører man til på vestkanten av byen og han har selv tydelig tilhørighet på østkanten. Som vi så i kapittel 1 er denne øst- vestdelingen av byen sterkt knyttet til økonomisk situasjon og klasse. Høgmo (1998:151) skriver at denne klasse- og bostedsdistinksjonen er et faktum alle i Oslo er klar over og må forholde seg til. Som vi ser gjelder dette også elevene på Borgen skole. Dessuten er skillet mellom Oslo vest og Oslo øst av gammel årgang. Grensen mellom disse to verdenene, ”det borgerlige” og ”det proletære” Oslo består av Akerselva, som både er en faktisk og symbolsk grense. Tradisjonelt har man ikke hatt mye å bestille i Oslo vest hvis man har bodd på østkanten, og omvendt. Dermed har befolkningen i de to bydelene fremstått som gjensidig fremmede for hverandre (Høgmo 1998:151).

I neste del av kapittelet skal vi se hvordan klasse, bosted og identifiseringen med de utenlandske ungdommene og distanseringen til *sossene* knyttes sammen i informantenes identitetsarbeid.

5.3 Identitetsarbeid

I denne delen av kapittelet skal jeg vise hvordan ungdommene mestrer sin identitet og tilhørighet, eller for å bruke et begrep jeg har hentet fra Mette Andersson (2002), hvordan ungdommene gjør sitt *identitetsarbeid*. I likhet med kjønn og etnisitet, forstås identitet som noe dynamisk og kontekstuellet, noe informantene kan *gjøre* på ulike måter (jf. kapittel 2, Jenkins 2004, Barth 1969, Eriksen 1997a).

Selv om jeg i utgangspunktet var interessert i å få vite hvilke relasjoner de norske elevene har til sine utenlandske klassekamerater, og hvordan de kategoriserer og definerer seg i forhold til dem, ble en annen gruppe ungdommer stadig trukket frem i intervjuene. Dermed ble det etter hvert klart at to grupper av ungdommer ble brukt aktivt i informantenes identitetsarbeid; *sossene* og *utlendingene*. Forholdet til *sossene* består utelukkende av en distansering, mens relasjonen til de utenlandske preges av både identifisering og distanse. Begge gruppene er sentrale for ungdommenes mestring av identitet, og de står dessuten i direkte opposisjon til

⁵² Også Østbergs (2003:98-99) unge, muslimske informanter viser at de opplever en lokal tilhørighet til bydelene de er vokst opp i. Forfatteren sier videre at tilhørighet til nærmiljøet trolig ikke er noe som skiller barn med minoritetsbakgrunn fra norske barn.

hverandre. Først skal vi se nærmere på den distansen informantene markerer i forhold til *sossene*, og deretter på forholdet mellom kategoriene *soss* og *utlending*. Til slutt skal vi se hvordan informantene definerer og plasserer seg i forhold til begge disse gruppene.

Distansen til *sossene*

Mitt første møte med *sossene* som begrep og sosial kategori skjer i samtalen med Petter (jf. kapittel 4.2) når han forteller at han ofte blir kalt *soss* av de andre elevene på skolen, og at dette er ”plagsomt”. Petter er opptatt av å distansere seg fra denne gruppen ungdommer. Han oppfatter ikke seg selv som *soss*, og ønsker heller ikke å være det eller å bli kalt det.

Etter hvert trer et bilde av denne gruppen ungdommer frem. Når det gjelder klær og utseende nevnes blant annet ”rosa klær”, ”fine jenter”, ”dyre klær” og ”gutter med langt hår” når *sossene* skal beskrives. Også spesielle bydeler i Oslo som Majorstuen, Frogner, Holmenkollen og Nordstrand trekkes frem som typiske *sossesteder*. At foreldrene har ”mye penger” og ”bra jobb” er også gjennomgående. Disse bildene er i tråd med de beskrivelsene av *sossene* vi finner hos Lynne (2000). I sin hovedfagsoppgave intervjuet hun ungdommer fra ulike steder i Oslo om klær og klesforbruk. Informantene fikk i oppdrag å analysere seks ulike klesstiler, og det viste seg at de ulike stilene ble fortolket som ”pakker” som stod som representanter for bestemte identitetsuttrykk. *Sossestilen* ble omtalt som ”snobbete” og ”vestkantstil” og knyttet til dyre klesmerker. Bostedstilhørigheten til disse ungdommene ble pekt ut til å være Oslo-vest, og steder som Holmenkollen, Majorstua og Bærum ble hyppigst nevnt. Dessuten trodde Lynnes informanter at foreldrene til *sossene* har godt betalte jobber som for eksempel advokat, lege, tannlege, siviløkonom eller lignende.

Sossene, som en gruppe ungdommer med bestemte kjennetegn, ser altså ut til å være noe også andre ungdommer i Oslo forholder seg til. For mine informanter er likevel det mest sentrale at bildet av denne gruppen står i sterk kontrast til slik de ser seg selv. De har ikke ”like mye penger” (Marte) som *sossene*, de går ikke med de samme klærne, de snakker annerledes, de går på forskjellige skoler og de bor ikke på de stedene *sossene* bor på. Dessuten har trolig ikke vestkantungdommene den kontakten med utlendinger som de selv har. Jeg spør Fredrik om det kan tenkes at vennene ville reagert hvis en norsk jente eller gutt ble sammen med en utenlandsk jente eller gutt.

Ikke på skolen her, for å si det sånn, men sånn – ”sosse-jenter” da, som vi kaller dem, de tror jeg – foreldrene der kunne reagert. Vennene der også kanskje. Men nå veit ikke jeg hvordan dem ser på utenlandske gutter liksom.

Graden av fordommer synes altså å være enda et forhold som skaper avstand mellom dem selv og *sossene*.⁵³

Opplevelsen av at *sossene* og befolkningen på vestkanten av byen er annerledes enn dem selv synes å være i tråd med Cohens perspektiv på symbolske fellesskap. Ungdommene føler en tilhørighet med personer fra østkanten, og mener at en rekke forhold gjøres på en annen måte på vestkanten enn slik det gjøres på ”deres” side av byen (jf. kapittel 2, Cohen 1982, Jenkins 2004:111-112).

Sosser og utlendinger – to motpoler

Selv om avstanden mellom dem selv og *sossene* er stor, viser informantenes fortellinger at kontrasten mellom *de utenlandske* ungdommene og *sossene* er enda større. Lynne (2000) finner at en bestemt klesstil ikke har noen mening i seg selv, men at plaggene i relasjon til andre klesstiler blir sett på som stygge eller pene. Innholdet i *sossestilen* defineres dermed ut i fra innholdet i *østkantstilen*. *Sossestilen* og *østkantstilen* ser ut til å representere hverandres anti-teser. Flere av mine informanter setter kategorien *soss* i motsetning til kategorien *utlending*, og Lars er en av dem. I utgangspunktet spør jeg han om hva som skal til for å bli sett på som *norsk* og hva som skal til for å bli sett på som *utenlandsk*. I tillegg til å nevne språk, sier han:

Spørs jo litt åssen klær man går med og sånn. Du er ikke utlending om du går med rosa.

Samtalen fortsetter slik:

Mette: Å nei! (kort latter) Men hva hvis man går med rosa og ikke snakker så bra norsk da? Og har foreldre fra Pakistan?

Lars: Da er man ”wannebe soss”.

Lars’ uttalelse må sees i lys av de etniske grensene som konstrueres og forhandles om, som har blitt skissert tidligere. I denne sammenhengen er det ikke ens etniske bakgrunn som bestemmer om man plasseres i kategorien *utlending*, men for eksempel hvilke klær man går med. Jeg forstår det slik at hvis man har utenlandsk opprinnelse, men går med rosa klær, slik

⁵³ Slik mine informanter aktivt bruker *sossene* som målestokk for norskhet, benytter Bäckmans (2006:6) informanter *svennarna* og sier de er *übersvenske*. De er opptatt av å distansere seg fra disse ungdommene og opplever dem som *uttalt svenske*. *Svennarna* bor i den indre bydelen i Stockholm, eller i utpregede middel- eller overklassedrabantbyer. Videre har de mange penger, og antas å være fordomsfulle både overfor innvandrere og livet i drabantbyen.

sossene ofte gjør, er man ikke *utenlandsk nok* til at man vil bli karakterisert som det. Douglas (1996) er opptatt av hvordan vesentlige trekk ved personer kan komme til uttrykk ved hjelp av negasjoner. En klesstil beskrives for eksempel ved hjelp av hva den *ikke* står for. Slik blir *utlendinger* her forstått i lys av hva de *ikke* er, nemlig *sosser* – og omvendt. Marte ser også disse gruppene i relasjon til hverandre og sier: ”Jeg kan ikke tenke meg en utlending som *soss* egentlig”.

Skillet mellom øst og vest, knyttet til kategoriene *utlending* og *soss* finner også Sandberg (2005). Han har gjort feltarbeid blant ungdom som oppholder seg i Oslo sentrum. Områdene rundt nedre Karl Johan, Oslo City og Oslo sentralstasjon domineres av ungdom fra østkanten av byen og mange har minoritetsetnisk bakgrunn. *Sossene* på vestkanten knyttes til det å være *norsk*, og det er en tydelig sammenheng mellom *utlending* og *østkantungdom*. Kategoriene kan til tider være helt overlappende.

En ytterligere bekreftelse på de motpoler *sossene* og *utlendingene* representerer, får vi ved Lars’ bruk av ordet ”wannebe *soss*”. En person som kler seg i rosa, har foreldre fra Pakistan og snakker dårlig norsk vil i følge Lars bli klassifisert som dette. Storm-Mathisen (1998:108) skriver at en ”wannebe” er ”en ungdom som vil være noe andre oppfatter at de ikke er”. Slik Yasmina i følge vennene sine ikke kan være *norsk* når hun er født *pakkis*, mener Lars og Marthe at en *utlending* ikke kan være *soss*. Denne wannebe-posisjonen kan også sees i lys av Douglas’ (1991) begreper om klassifisering. Mens *utlending* og *soss* på hver sin side er to rene, atskilte kategorier er en ”wannebe *soss*” hverken eller, noe som er vanskelig å plassere og dermed noe urent.

Mellom *utlendingene* og *sossene*

I lys av de forskjellene og grensene mellom de norske og de utenlandske ungdommene som har blitt skissert tidligere i oppgaven, og relasjonen til *sossene* som har blitt beskrevet i de foregående avsnittene, kan disse tre gruppene nå plasseres i forhold til hverandre.

Den største avstanden finner vi altså mellom de *utenlandske* elevene på østkanten og *sossene* på vestkanten. De er tydelige motpoler, de representerer hverandres anti-teser. Den klare motsetningen mellom *soss* og *utlending* må først og fremst knyttes til den sterke sammenhengen mellom bosted og klasse vi finner i Oslo. Og dette er et skille informantene forholder seg til. *Sossene* knyttes til områder i Oslo vest og høy sosioøkonomisk status, mens *utlendinger* (og dem selv) forventes å holde til på østsiden av Akerselva med tilhørende lav

økonomisk status. Dermed blir det, som Simen sier, vanskelig å bli en fullverdig *soss* hvis man bor på østkanten og går på skole på østkanten, da er man bare en ”wannebe”.

Når det gjelder informantenes relasjon til de utenlandske medelevene har vi sett at dette forholdet er preget av både likhet og forskjell. Skillene finner vi i informantenes ordvalg og kategoriseringer. Dessuten oppleves skillene mellom de norske og de utenlandske *jentene* som relativt store. Utsagn som ”det er liksom de utenlandske jentene som er litt forskjellige da” (Helene) viser dette. Her består da informantenes ”vi” av de norske elevene på Borgen skole, i kontrast til ”de andre” som er de utenlandske elevene. Men innholdet i disse to kategoriene kan forhandles om, for eksempel når guttene snakker om hvilke jenter de vil være kjæreste med. Klassebakgrunn og bosted på Oslos østkant er derimot noe elevene har til felles, og disse elementene er viktige i informantenes identitetsarbeid. Denne likheten blir fremhevet ved at informantene kommuniserer skillet til *sossene* og generelt elever på typiske *norske* skoler. Der de utenlandske ungdommene vekselvis er ”de andre” og del av et ”vi”, representerer *sossene* alltid ”de andre”. Disse ungdommene er informantene kun opptatt av å distansere seg fra, og det kan se ut til at det eneste de har felles er deres etniske opphav. Men heller ikke her er de likestilt. *Sossene* oppleves som *mer norske* fordi de kan de riktige norske ordene, mens informantene snakker de utenlandske elevenes ”kebabspråk”. Informantenes distansering til *sossene* fremstår altså som den mest markante. Avstanden kan sies å være både symbolsk, sosial og geografisk.

Drøftingen i dette kapittelet har vist at perspektiver som fokuserer på at etnisitet og identitet er dynamiske, foranderlige og kontekstuelle kategorier er sentrale for å forstå hvordan informantene på ulike måter identifiserer seg med, og distanserer seg fra sine jevnaldrende. Skillet mellom kategoriene *norsk* og *utlending* er ikke absolutt, men flytende og forhandlingsbart slik Barth (1969), Jenkins (2004) og Eriksen (1997a) beskriver. Det finnes ulike grader av norsk og utenlandskhet.

Andersson (2003) finner at hennes informanter med minoritetsbakgrunn inntar en *mellomposisjon* i forhold til etnisk identitet. De er hverken ”riktig” somaliske eller syriske, eller ”riktig” svenske. Det ser ut til at mine informanter også inntar en slik mellomposisjon. Informantene skiller seg fra de utenlandske elevene på flere områder, særlig blir forskjellene tydelig i forhold som har med kjønn å gjøre, likevel oppfatter de seg selv som *mindre* norske og *mer* utenlandske enn andre nordmenn. De distinksjoner som gjøres mellom øst og vest, utlending og norsk/soss tydeliggjør den mellomposisjonen informantene befinner seg i.

Kapittel 6

Kjønn – den sentrale grensemarkør

Innledning

Temaet for dette kapittelet er etniske grenseprosesser og de rammer for kjønn som etableres blant ungdommene på Borgen skole. I kapittel 4 ble det vist hvordan de norske jentene sanksjoneres hvis de beveger seg utenfor det som betraktes som en ”riktig femininitet”. Likevel så vi at de norske guttene foretrekker *norske* jenter (men at innholdet i denne kategorien kan forhandles om) når de skal velge kjærester. Jenter med hijab regnes som *for utenlandske*, og dermed uaktuelle kjæresteemner. Informantene opplever at de utenlandske elevene i stor grad har muligheten til å definere de gjeldende kleskodene på Borgen skole. I kjæreste-konteksten ser det imidlertid ut til at det er majoritetssamfunnets forventninger til hvordan en riktig jente skal være som får mest gjennomslag.

I dette kapittelet skal vi se nærmere på informantenes relasjoner til de utenlandske ungdommene av motsatt kjønn. Fordi det er i forholdet mellom norske gutter og utenlandske jenter de etniske grensene kommer tydeligst frem, skal disse relasjonene bli viet mest oppmerksomhet. Grensene blir synlige både i forhold til vennskap og kjærester. Nære vennsapsrelasjoner og kjæresteforhold mellom norske gutter og utenlandske jenter er sjeldne.⁵⁴ Slike forhold mellom norske jenter og utenlandske gutter viser seg derimot å være mer utbredt og mindre problematiske. Annen forskning viser også slike tendenser (Foss 1995, Østberg 2003, Prieur 2004). Jentenes oppfatninger av, og relasjon til de utenlandske guttene vil derfor bli kortere beskrevet og brukt til å sammenligne informantenes bilder av det motsatte kjønn. Til slutt i kapittelet skal vi se hvorvidt de ulike relasjonene og oppfatningene blant jentene og guttene kan være uttrykk for mer generelle kjønnsforskjeller.

⁵⁴ Dette til tross for at nære vennsapsrelasjoner på tvers av kjønn oppfattes å ha blitt vanligere i det norske samfunnet for øvrig (Frønes og Brusdal 2000:150-153).

Igjen er det analytiske rammeverket lagt opp etter en tredeling:

- Hvordan skaper informantene grenser for kjønn både i den konteksten de befinner seg i, og i relasjon til omverdenen? (avsnitt 6.1)
- Hvordan opplever informantene de grenser for kjønn som finnes mellom dem? (avsnitt 6.2)
- Hvilke mestringsstrategier utvikles for å håndtere disse grensene? (avsnitt 6.3)

Utgangspunktet for samtalene omkring kjønn og grenser er en vignett jeg ber informantene lese. Vignetten⁵⁵ handler om norske *Silje* som blir sammen med *Farah*, en gutt i klassen med somalisk bakgrunn. Når Silje forteller dette til moren, reagerer hun med sinne. Moren sier ”nå må du vel begynne å bruke slør snart, bare være hjemme og lage mat og til slutt kommer kjæresten til å bestemme alt”. Hun forbyr sin datter å se han igjen.

6.1. Å skape rammer for kjønn

I denne første delen av kapittelet skal jeg belyse hvordan rammer for kjønn skapes blant ungdommene. Nærmere bestemt hvordan deres oppfatninger av hva som regnes som en ”riktig”, passende kjæreste dannes. I kapittel 4.2 så vi at de opplevde forskjellene mellom norske og utenlandske jenter trolig blir skapt både som et resultat av informantenes egne erfaringer innenfor den konteksten de befinner seg i og via media. Her skal jeg belyse spørsmålet om kjønn og meningskonstruksjon nærmere ved å ta for meg tre sentrale dimensjoner; informantenes egne erfaringer, påvirkning fra media, og til slutt holdninger de møter fra personer utenfor miljøet på Borgen skole.

Rammer for kjønn skapes i egen kontekst

I kapittel 4.3 så vi at innholdet i kategorien *utenlandsk* og *norsk* kan variere i ulike sammenhenger. I kjærestekonteksten vil guttene ha jenter som *fremstår* som norske, de vil ikke være sammen med jenter som er *for* utenlandske, som for eksempel bruker hijab. I kapittel 5.1 så vi nærmere på hvordan disse etniske grensene gjenskapes og opprettholdes, og nå skal vi se mer eksplisitt på hvordan informantene selv former grensene for hva som oppfattes som en attraktiv jente og ikke.

⁵⁵ Vignetten gjengis i sin helhet i vedlegg 2 til slutt i oppgaven.

Et utdrag fra samtalen med Lars kan illustrere hvordan kjønn markeres og settes grenser for:

Mette: Har du noen jentevenner som er utenlandske?

Lars: Ja, men ikke som går med sjal

Mette: Nei... okei... Vil du ikke ha jentevenner som går med sjal, eller er det bare tilfeldig?

Lars: Jeg har ikke noe *i mot* dem, men jeg føler ikke for å henge med dem

Mette: Nei. Er det fordi dere er forskjellige eller? *Tror* du dere er forskjellige eller? Har du tenkt noe på det?

Lars: Om de går med sjal så tror dem sikkert mer på Gud og sånn. Jeg går ikke i kirken og sånn.

Igjen blir jentenes hijab trukket frem som en grensemarkør i relasjonen mellom de norske guttene og de utenlandske jentene. Via hijab blir de muslimske jentene knyttet til kategorien *utenlandsk* og hodeplagget blir noe som markerer avstand og forskjellighet. Disse jentene er *for utenlandske* til både å være kjæreste med, og ha som nære venninner.

Denne grensen trekkes derimot ikke opp i forhold til *chipperne*.⁵⁶ Simen sier:

Jeg vet om noen sånne kinesere eller *chipperne* som er sammen med norske gutter, men de er litt mer like norske da.

Her blir *likhet* trukket frem som en viktig faktor for hvem som konstitueres som kjærestemateriale og ikke. *Chipperne* blir oppfattet som likere de norske jentene og passer dermed inn i kategorien ”aktuell kjæreste”. Gullestad (2002:79-85) skriver om betydningen av likhet i Norge og i de andre skandinaviske landene.⁵⁷ Likhetstenkningen preger hvordan mennesker her forestiller seg det nasjonale fellesskapet, og de grensene det innebærer overfor dem som oppfattes å ikke høre til. Likhet sees som regel som en positiv verdi. Dermed er det ofte et problem når andre mennesker oppfattes som forskjellige. Ulikhet anses gjerne som en mangel. Den som er forskjellig, mangler noe vesentlig. I dette tilfelle er det jentene som bruker hijab som er for forskjellig og mangler det som skal til for å være en passende, attraktiv kjæreste. *Chipperne* har derimot det som skal til. Man kan si at disse jentene *gjør*

⁵⁶ Betegnelsen brukes av elevene på Borgen skole om ungdom med øst-asiatisk opprinnelse (for eksempel Kina, Japan og Vietnam).

⁵⁷ Gullestad (2002:80) mener det ikke er mulig å forstå etniske grenser uten også å ta i betraktning kulturelle kategorier og praksiser. Hun mener at det er et mer komplekst forhold mellom den etniske grensen og ”det kulturelle stoff den inneholder (Barth 1969:15) enn det Barth forutsatte.

kjønn mer i overensstemmelse med slik norske jenter *gjør* kjønn (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:145, Butler 1990).

Typiske norske normer og verdier spiller altså inn når guttene avgjør hvilke jenter som er kjærestemateriale og ikke. Bruken av hijab må sies å være sentral når det gjelder de rammer for kjønn som konstrueres. Vi skal se nærmere på hvordan jenter som bruker dette hodeplagget oppfattes i del 6.2.

Rammer for kjønn skapes gjennom media

Hernes og Knudsen (1990) finner at media spiller den viktigste rollen når det gjelder nordmenns informasjon om innvandrere. Det viser seg at nordmenn bare svært sjelden har direkte og jevnlig kontakt med innvandrere. Våre innstillinger og holdninger til personer med innvandrerbakgrunn formes altså først og fremst gjennom fjernsyn, aviser og radio – og slik dette drøftes og tolkes mellom venner – og sjeldnere på grunnlag av direkte og nærkontakt med ikke-vestlige innvandrere (Hernes og Knudsen 1990:51-52). Dette er problematisk når vi vet at det i media ofte fremstilles stereotype bilder av innvandrere (jf. kapittel 5.1). Det skapes prosesser der fordommer snarere forsterkes enn analyseres. Dette skjer ved at kategorier anvendes ureflektert og ved at bare enkelte synspunkter følges opp med utfyllende kommentarer, intervjuer og reportasjer. Når det gjelder kjønn er bildet gjerne preget av to motstående, men utfyllende kategorier. ”Innvandrerkvinnen” fremstilles gjerne som offer og ”innvandrer mannen” som overgriper (Gullestad 2002:29-38).

Nå har de norske ungdommene i utvalget selvsagt hyppig kontakt med utenlandske ungdommer, men likevel tyder deres fortellinger på at de også påvirkes av de bilder som fremstilles i media. Særlig blir dette tydelig blant guttene i utvalget. Lars er en av dem som forteller om dette, og han sier selv at hans skepsis til å bli sammen med en utenlandsk jente, eller som han sier selv, ”en jente med sjal”, er et resultat av påvirkning fra media. I samtalen med Lars refererer jeg til et tidligere gruppeintervju jeg hadde med han og to andre gutter fra klassen:

Mette: Da var det vel litt sånn – ettersom jeg husker – at det blant annet var kjipt å være sammen med jenter med hijab og – det har du jo for så vidt sagt nå også – eller at man kan bli banket opp av brødrene hvis man er sammen med en muslimsk jente. Er det noe dere tror kan skje liksom?

Lars: Det er sikkert mediene sin skyld. Lager sånne filmer om at brødrene kommer og banker opp og... men jeg ville ikke vært sammen med en jente som går med sjal.

Lars er klar over at bildene han har av utenlandske jenter (og dessuten brødrene deres) kan være skapt og presentert gjennom media, men likevel er det uaktuelt for han å bli sammen med ”en jente med sjal”. Han forteller ikke om egne erfaringer på dette området, heller ikke om erfaringer noen han kjenner har gjort seg, når han presenterer dette synspunktet. Utsagnet tyder snarere på at han i stor grad lar bildene fra media danne grunnlaget for hans meningskonstruksjon.

Litt senere i samtalen sier Lars også: ”Jeg vil ikke bli involvert i sånt... tvangsekteskap og sånt”. Slike bilder av jenter med innvandrerbakgrunn er også hyppig presentert i media, og slår følge med saker om vold mot unge jenter og omskjæring av kvinner (Gullestad 2002:33). Det Lars forteller føyer seg altså inn i rekken av de oppfatningene og bildene guttene i materialet generelt har om de utenlandske jentene. Vi skal se nærmere på dette i del 6.2 og i avsnittet ”man vet ikke åssen det er der” skal vi se om disse stereotype bildene kan være knyttet til kjønn.

Rammer for kjønn skapes av ”de andre”

Undersøkelser viser at det er omgivelsene rundt som representerer et problem for par som er sammen på tvers av etnisitet (Foss 1995, Nudure 1991). Turid Foss (1995) har studert hvite jenter som er sammen med svarte gutter i Oslo sentrum.⁵⁸ Både jentene og guttene forteller at noen foreldre er skeptiske når de blir tatt med hjem. I boken *Kjærlighet over grenser: Flerkulturelle ekteskap i Norge* (Nudure 1991), forteller flere av de norske parene at de har fått et dårligere forhold til sine foreldre, fordi disse ikke aksepterer deres valg av partner. Nudure skriver at foreldre og svigerforeldre enten kan være den sterkeste støtten, eller den verste fienden. Noen opplever også at gamle venner forsvinner, eller får sårende kommentarer fra arbeidskollegaer og stygge blikk på gaten når de går sammen med sin utenlandske ektefelle.

Disse studiene viser at grenser for kjønn og kjæresteri ofte skapes utenfor den relasjonen man befinner seg i, med utgangspunkt i reaksjoner fra familie og andre venner. Ungdommene i dette utvalget forteller lignende historier. ”Foreldre” er en gruppe som av flere trekkes frem som mulige problemskapere for forhold på tvers av etnisitet. Paret selv vil trolig klare å møte de vanskeligheter som måtte komme. Petter sier:

Foreldrene – det er det som blir problemet. Ting – hvordan de skal ordne religionene sammen og sånn, det tror jeg ikke er noe problem, hvis man bare vil.

⁵⁸ ”Hvite jenter” og ”svarte gutter” er forskerens egne betegnelser.

Utover dette er det varierende meninger blant informantene om hvorvidt et slikt forhold vil være vanskeligst å akseptere for foreldrene til de norske eller de utenlandske elevene, eller om dette er avhengig av kjønn. I vignetten informantene leser er altså jenta norsk og gutten utenlandsk. Helene mener et forhold på tvers av etnisitet vil være vanskeligst å akseptere for foreldrene til en utenlandsk jente:

Og hvis det var en utenlandsk jente som ble sammen med en norsk gutt, så tror jeg også familien, eller foreldrene *hennes* hadde reagert.

Flere studier viser at denne oppfatningen er utbredt (for eksempel Jacobsen 2002, Prieur 2004), og jeg var inne på dette i kapittel 4. Det muslimske idealet om skillet mellom kjønn følges opp med mye strengere krav til jenter enn til gutter. Det er jentene som er bærere av idealene om renhet og ære, derav strengere krav til blant annet klær og seksuell avholdenhet før ekteskapet (Østberg 2003).

Nudure (1991:70) er derimot av den oppfatning at det er de norske foreldrene som reagerer mest negativt på å få en utenlandsk svigersønn eller datter. Noen føler seg faktisk presset til å velge mellom familien og den de er glad i, eller de må dra alene på besøk fordi foreldrene hverken vil se eller høre noe om deres utenlandske partner.

Disse ulike funnene har trolig mye med alder å gjøre. Når foreldrene til en muslimsk jente på 15 år reagerer fordi hun har fått seg norsk kjæreste, er det av andre grunner enn det er for foreldrene til en norsk, voksen mann eller kvinne. Uansett blir det tydelig at grenser for kjønn og parforhold for en stor del også skapes og påvirkes av andre enn dem det gjelder, og utenfor det jevnaldersmiljøet de er en del av.

Noen av ungdommene ser dessuten ut til å se foreldre *generelt* som fordomsfulle, mens deres *egne* blir trukket frem som åpne og tolerante. Petter er en av dem og sier:

Det spørres jo hvor du er oppvokst da. Er du oppvokst på Tøyen så er det liksom... mamma og pappa dem bryr seg ikke om dem er utlendinger, så lenge jeg er glad i dem, og liker dem liksom. Så er det det samme for dem da.

Her skapes det dermed et skille mellom ”vi” og ”de andre”, der ”vi” (han selv og foreldrene) fremstår som åpne og tolerante, mens de personene som har fordommer mot utlendinger er ”de andre”, og ikke personer som er oppvokst på ”deres” side av byen. Dette ble også belyst i kapittel 5.3. *Sossene* med tilholdssted på vestkanten er en gruppe som antas å ha fordommer mot utlendinger.

Likevel ser vi at ungdommene selv skaper grenser for kjønn og etnisitet. Deres toleranse kan ikke sies å være *grenseløs*. Hvor langt informantenes åpenhet strekker seg, og hvordan vi kan forstå dette vil bli nærmere diskutert i del 6.3.

6.2 Guttene opplevelser av jenter med hijab

Drøftingen i de foregående avsnittene illustrerer at ulike oppfatninger om hvordan kjønn skal *gjøres* skaper grenser og skillelinjer mellom de norske guttene og de utenlandske jentene. Særlig blir jentenes hijab stående som en grensemarkør mellom de jentene som, i guttenes øyne, *gjør kjønn* på ”riktig” måte og de som ikke gjør det (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:145, Butler 1990). I denne delen skal jeg gå nærmere inn på hvordan guttene opplever jenter som bruker hijab, og hva dette hodeplagget betyr for dem.

Utilgjengelige og like

For å se nærmere på opplevelsen av jenter som bruker hijab skal vi se på et av Fredriks utsagn, som tidligere har vært presentert (kapittel 4.3):

(...) det er jo litt vanskelig å like noen fra Somalia, når dem flyr rundt med sånn slør og sånn ikke sant. Så det er ikke akkurat så lett å like dem. De ser like ut også. Og det - det er litt vanskelig. (...) Jeg greier ikke å se noe i dem da liksom. (...) Jeg greier ikke se om det er noe spesielt med dem.

Først og fremst kan det Fredrik forteller knyttes til en opplevelse av mangel på *tilgjengelighet* hos jenter som benytter en eller annen form for hijab. Hvis man har en oppfatning av at klær fungerer som et ytre identitetsspeil (jf. Lynne 2000), kan man gjennom klærne kommunisere hvem man vil være og hvordan man vil bli sett.⁵⁹ Gjennom klærne kan man også vise ulike grader av tilgjengelighet. Ødegaarden (2005:84) beskriver hvordan det forventes av en jente at hun balanserer innenfor rammene av ”normale klær”. Man skal ikke være for tilgjengelig, men heller ikke for lite. Man skal ikke være *hore*, men heller ikke *nonne*. En nonne kan betraktes som en seksuelt utilgjengelig kvinne. Norske jenter som kler seg i korte skjørt, slik det ble vist i kapittel 4, kan dermed sies å uttrykke *mer* tilgjengelighet enn det som regnes som passende og ”normalt”. Likevel skal man ikke være for tildekket. Jenter som er for tildekket er for utilgjengelige for Fredrik.

⁵⁹ At man selv kan bestemme hvordan man vil bli sett ut i fra hvordan man går kledd kan selvsagt sies å være en sannhet med modifikasjoner. Vi har sett at jenter ofte tilskrives egenskaper basert på klær og utseende. Dessuten er det en pågående debatt om muslimske jenter selv har muligheten til å velge å bruke hijab eller ikke (se for eksempel Pedersen (2002:170-175), Dagsavisen 2005).

Denne utilgjengeligheten kan handle om seksualitet. Å begrense tilgjengeligheten, og skape et fysisk og symbolsk skille mellom menn og kvinner, er en av hijabens funksjoner (Jacobsen 2002:148). Ordet er arabisk og stammer fra "hajaba" som betyr "å skjule, skille ad, etablere en terskel" (Jacobsen 2002:169/232). Lien (2002) finner også at statusen til jenter med pakistansk bakgrunn er knyttet til utilgjengelighet. Renhet og uskyld er viktige idealer for mange av dem. Både Lars (jf. kapittel 6.1) og Fredrik ser ut til å oppleve hijab som en grense, en stopper, noe som skiller, og man kan dermed si at klesplagget fungerer slik det er intendert. Jentene blir mindre seksuelt tilgjengelige.

Mangelen på tilgjengelighet kan også handle om noe så enkelt som særpreg. Fredrik sier han ikke klarer å se om det er noe spesielt med dem. De ser like ut. Dermed kan hijaben miste en av dens andre funksjoner. I følge Roald (2005:215) er et av argumentene for å bruke hijab at kvinnene skal bli sett ut i fra sitt indre, sin sjel og intellekt, og ikke ut i fra ytre skjønnhet. Det er ikke bare Fredrik som opplever jenter med dette hodeplagget som *like*. Denne oppfattede likheten er også utbredt ellers i samfunnet. Mange jenter som går med hijab opplever å bli satt i bås og møtt med stereotype forestillinger, istedenfor å bli vurdert ut i fra personlige egenskaper og ferdigheter. Dette opplever ofte synlige minoriteter, men jenter som går med hijab føler ofte at de blir synlige på en *spesiell* måte (Jacobsen 2002:178). Jacobsen omtaler dette for "den doble prosess". En prosess hvor jentenes personlige egenskaper og kvalifikasjoner usynliggjøres, samtidig som de skilles ut som "den andre" og tillegges stereotype egenskaper basert på denne annen-statusen.

I en norsk kontekst kan altså hijaben miste en av dens sentrale funksjoner, og Fredrik deler samfunnets oppfatning rundt dette. Han klarer ikke å se om det er noe spesielt med dem, han klarer ikke å se noe av personligheten deres når de går "likt kledd". Denne opplevelsen må også sees i lys av drøftingen omkring det indre og det ytre (jf. kapittel 4.3) og det faktum at kvinners personlighet i så sterk grad knyttes til deres utseende.

Hijab som "pakke"

Uttalelsene fra Lars som ble presentert i det første avsnittet i dette kapittelet knyttes også til religion eller grad av religiøsitet. Den distansen han etablerer til utenlandske jenter bunner i opplevelsen av at jenter som bruker hijab er *mer* religiøse ("de tror mer på Gud"). Dette kan muligens sies å være både en stereotyp oppfatning og en sannhet. En sannhet fordi man som bærer av hijab kommuniserer identitet og religiøs tilknytning, og en stereotyp oppfatning fordi det finnes så mange ulike måter å manifestere sin identitet som muslim på. Ut i fra en slik

tankegang plasseres jenter som ikke går med hijab automatisk som *mindre* religiøse. Men ikke alle er enige i at en form for hijab er obligatorisk i følge islam (Jacobsen 2002).

Siden Lars selv ikke har noen religiøs tilknytning, blir forskjellene for store, avstanden for stor. Men er det bare jentenes religion som skaper problemer for Lars?

Vi har tidligere sett at hijaben ofte fører med seg assosiasjoner som ”passiv, uselvstendig og undertrykt” (jf. Jacobsen 2002:178). I en ungdomskontekst, og i lys av de andre informantenes fortellinger, kan det tenkes at det også skapes andre, stereotype bilder av muslimske jenter.

Gjennom klær kommuniserer man ikke bare sin religiøse tilhørighet. Lynne (2000) skriver om hvordan klær og klesstiler kan fungere som markører for blant annet bostedstilhørighet, gruppetilhørighet, skoletilhørighet, musikksmak, politisk engasjement, holdninger og verdier. Dessuten finner hun at de ulike klesstilene står for ”pakker” som representerer ulike identitetsuttrykk. Tydelig knyttet til *freakerne* er for eksempel politisk engasjement og skoletilhørighet, mens kjønn og musikk er viktig når *skaternes* stil skal defineres. Videre tar betegnelsene av klesstilene form som kjedefortellinger, der *soss* også betyr bosted i Oslo vest, etterfulgt av foreldre med god økonomi, som igjen fører til skoletilknytning vest i Oslo og så videre.

Begrepene ”pakker” og ”kjedefortelling”⁶⁰ kan også benyttes i forhold til assosiasjoner som ofte knyttes til en jente med hijab. En jente med hijab betyr først og fremst at hun er muslim, videre er hun ganske religiøs, hvilket kan bety at hun kontrolleres sterkt av familien, som igjen fører til at hun ikke kan være sammen med gutter, ikke kan drikke alkohol, ikke kan være sent ute om nettene og ikke være med på fester og så videre. Også ”tvangsekteskap” står sentralt i fortellinger om muslimske jenter.⁶¹ Vi har sett at Lars er skeptisk til dette (jf. kapittel 6.1), og hans uttalelse ble ikke knyttet til egne eller venners erfaringer.

Disse kjedefortellingene angående jenter med hijab kan altså lett bli basert på stereotype, generaliserte oppfatninger istedenfor nyanserte, faktiske kunnskaper om enkeltpersoner. Fredrik oppfatter jenter med hijab som *like*, og det er dette som er kjernen i stereotypifisering; man antar at medlemmer av en gruppe deler visse karakteristika simpelthen fordi de kan plasseres i samme gruppe eller kategori (Jacobsen 2002:103). Dette spørsmålet skal jeg belyse nærmere i neste del av kapitlet.

⁶⁰ Begrepet kjedefortelling beskrives også av Frønes (2001:101).

⁶¹ Utbredte oppfatninger og stereotypier om muslimske jenter er hentet fra Østberg (2003) og Jacobsen (2002).

6.3 Kjønn og avstand

I denne siste delen av kapittelet skal vi se hvordan informantene, og særlig hvordan de norske guttene forholder seg til det motsatte kjønn. Vi skal gå videre inn på den opplevde avstanden fra forrige avsnitt, og se på hvordan denne mestres. Til slutt skal vi se om det kan være forskjeller på hvordan jentene og guttene forholder seg til sine utenlandske medelever av motsatt kjønn og hvordan dette kan forstås.

”Men med jenter er det forskjell”

Når jeg snakker med Petter om forholdet til det motsatte kjønn forteller han om jentevennene sine. Jeg spør om han har noen utenlandske jentevenner:

Petter: Ja, det har jeg – på skolen her. Kan prate med de og sånn, de har mye humor egentlig. Noen av dem. Men det er ikke sånn på fritida og sånn. Det er bare på skolen.

Ja, Petter har utenlandske jentevenner, men det han sier vitner ikke om noe *nært* vennsforhold med utenlandske jenter. Han treffer dem, og snakker med dem på skolen, men han er ikke sammen med dem på fritiden. Det ser ut til at vi kan finne den opplevde avstanden igjen også i den praktiske samhandlingen. Disse overfladiske vennskapene beskrives også av Østberg (2003:115). Hennes unge, kvinnelige muslimske informanter sier det er utenkelig for dem å ha guttevenner og kjærester, foruten kameratene på skolen. Praksisen på dette området ser imidlertid ut til å være noe ulik. Eides (2004:57-58) kvinnelige informanter med pakistansk bakgrunn forteller om nære vennsforhold til det motsatte kjønn, som stikker dypere enn at de bare er ”skolekamerater”.

Den avstanden Petter forteller om finner vi også hos jenter og gutter med innvandrerbakgrunn, som mine informanter trolig ville betegnet som *mer* norske og *mindre* utenlandske. Østberg (2003:114) omtaler disse ungdommene som norskpakistanske og skriver hvordan de opererer med ”tre kjønn” når de snakker om hverandre. De snakker om gutter, om norske jenter (som inkluderer pakistanske jenter som er som de norske) og om pakistanske jenter. Den sistnevnte gruppen har både guttene og noen av de norskpakistanske jentene vanskeligheter for å snakke med. Distansen til jentene som *fremstår som utenlandske* er altså ikke noe vi finner bare hos norske gutter i dette materialet.

Østbergs informanter føler at de pakistanske jentene unngår dem, og de er klar over at dette skyldes at de pakistanske jentene har internalisert tradisjonelle pakistanske/muslimske idealer om å opprettholde et skille mellom kjønnene. Dette synes guttene og de norskpakistanske jentene er negativt (Østberg 2003:114). Mine informanter nevner ikke at de kjenner til dette

muslimske idealet, men i praksis er det likevel noe de forholder seg til, eller må forholde seg til. Flere studier viser at dette idealet og islams regler i forhold til alkohol fungerer som sentrale markører mellom muslimske og norske ungdommer (for eksempel Prieur 2004, Østberg 2003). Ungdommene i Østbergs studie uttrykker at de fikk flere pakistanske enn norske venner når de kom i tenårene. De opplevde at de norske ungdommene begynte å drikke alkohol, være ute om nettene og dra på fester (Østberg 2003:111). Praksisen rundt disse spørsmålene er ulik blant muslimer, men for mange er dette uakseptable aktiviteter (Prieur 2004). Thomas er en av informantene som uttrykker seg om skillelinjene og spørsmålene knyttet til festing og jenter:

Det er ikke så mange jenter her liksom. Som man kan gå ut med og sånn. (...) Utenlandske jenter de... de fleste vil ikke feste og sånt da.

Han sier videre at han har lyst til å bli kjent med noen nye jenter, jenter som er med og fester. Igjen blir konflikten mellom de verdier og praksiser som er utbredt på Borgen skole og mer "norske" rutiner tydelig. Blant Østbergs informanter kommer de ulike praksisene tydeligst frem hos jentene, men også guttene opplever disse spørsmålene som vanskelig, og trekkes mot likesinnede, det vil si andre muslimske ungdommer. Mine informanter uttrykker derimot at forskjellene har med kjønn å gjøre. Som Fredrik sier: "Kamerater – det er jo det samme hvor dem kommer fra. Men med jenter er det forskjell...". Ulikheten mellom disse funnene kan knyttes til alder. Utskiftningen av venner skjer i overgangen fra barn til ungdom, på den tiden da spørsmålene om kjærester og festing gjerne blir mer aktuelle. Mine informanter er 14 og 15 år gamle, mens de av Østbergs informanter som uttaler seg om dette er i aldersgruppen 17-19. At forskjellene først og fremst er merkbare med henhold til kjønn kan skyldes at disse spørsmålene ikke har blitt tilstrekkelig aktuelle til at det også dannes skiller mellom guttene.

"Ikke noe klining i skolegården"

De muslimske praksisene knyttet til skillet mellom kjønn ser ikke ut til bare å regulere relasjonene mellom de norske guttene og de utenlandske jentene. Informantene forteller gjennomgående at det ikke er så vanlig å ha kjærester på Borgen skole. "Det er ikke noe klining i skolegården på Borgen skole" sier Petter. "Selv om det er to norske som er sammen?" Spør jeg. Petter svarer:

Ja – nei – det er ikke sånn på Borgen, jeg vet ikke hvorfor. Det er liksom – man må skjule det liksom. Hvis ikke så prater alle sammen om det. Det er barnslig synes jeg. Det er ikke sånn – dem tåler ikke å se to stykker som er sammen liksom.

”Dem” det refereres til her er de utenlandske elevene. Selv om Petter og mange av de andre ungdommene synes dette er dumt, tar de hensyn til skolens flertall. De drar heller til andre steder i byen, istedenfor å ”kline” foran noen som reagerer på det. Simen er en av dem, og sier litt oppgitt: ”Borgen skole er jo ikke akkurat største sjekkestedet da”. Han drar til Romsås for å feste og treffe jenter. Der er det mer vanlig å være kjærester uten å måtte skjule det.

Vestel (2004:360-377) forteller derimot om en rekke variasjoner av kjæresteforhold på tvers av etnisitet på ungdomsklubben på Rudenga. Både mellom utenlandske ungdommer med forskjellig landbakgrunn, og mellom norske og utenlandske ungdommer oppstår det romantikk, og dette er ikke noe det legges skjul på. Men det må påpekes at det er betraktelig færre jenter, og spesielt få muslimske jenter på denne klubben (jf. kapittel 1). I likhet med mine informanter, har mange av ungdommene på Rudenga oppfatninger av at muslimske jenter har strenge regler de må følge i forhold til familien. Flere av guttene der sier også at det er uaktuelt å bli sammen med en muslimsk jente.

Kjæresteforhold mellom norske jenter og utenlandske gutter viser seg derimot å være mye mer utbredt (for eksempel Foss 1995 og Pedersen 2005). Dette kan knyttes til de oppfatningene mine informanter har om at utenlandske gutter er *likere* de norske guttene, og dessuten utenlandske, eller muslimske gutters mindre strenge regler fra familiens side. Dette må igjen sees i sammenheng med den nøkkelrollen kvinner ofte tildeles i forhold til etnisk identitet. Når jenter med innvandrerbakgrunn oppfattes som en kroppsliggjøring av grensene mellom egen etnisk gruppe og den norske, legges det større begrensninger på deres muligheter til å delta på ”norske” arenaer (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:146-147).

Området som omhandler kjønn og kjæresteproblematikk ser altså ut til å være det punktet der konflikten mellom storsamfunnets normer og de gjeldende normene på Borgen skole blir tydeligst. Vi har sett at de norske guttene har vanskeligheter med å etablere nære vennskapsforhold og kjæresteforhold til utenlandske jenter. De norske jentene i materialet forteller derimot at de har hatt utenlandske kjærester, og svarer i første omgang at dette er uproblematisk. Likevel forteller de om ting som kan være vanskelig ved å være sammen med en utenlandsk gutt. Men historiene deres er ganske annerledes enn det guttenes er. Dette skal belyses nærmere i kommende avsnitt.

Mangel på nærkontakt

Det er mulig å identifisere interessante forskjeller ved å se nærmere på hvordan jentene og guttene forholder seg til de utenlandske klassekameratene av motsatt kjønn. I likhet med Fredrik og Lars svarer Marte tydelig og bestemt ”ja” på mitt spørsmål om det er det samme hvilket land en eventuell kjæreste kommer fra. Men også hun modifierer seg etter hvert. Når vi har snakket litt, sier hun:

Men det er litt vanskeligere da, fordi de utenlandske – hvis foreldrene ser det [at de har kjæresten] så kan dem liksom få problemer eller noe sånn. Det er forskjell, de får ikke lov til å ha kjæreste. Sånn er det ikke med de norske, i hvertfall ikke de fleste.

Hilde nevner også ”foreldrene” som en barriere for det å bli sammen med en utenlandsk gutt. Jeg spør også henne om det spiller noen rolle hvilket land en gutt kommer fra:

Det er ikke – ja – eller det kommer an på... hvis han er utlending så er det ikke sikkert han vil fortelle foreldrene det, for kanskje de har bestemt at han skal gifte seg om noen år, med en i Pakistan for eksempel. Men det er ikke sikkert for det er ikke alle som er sånn. For noen så er det helt greit, men for andre så er det ikke det.

I motsetning til guttene har ikke Marte og Hilde motforestillinger mot å bli kjæreste med en utlending. Men det kan likevel by på vanskeligheter. Foreldrene hans kan ha problemer med å akseptere at han får seg kjæreste. Generelt har vi sett at informantene har inntrykk av at de utenlandske jentene har det strengere hjemme (strengere enn både dem selv og de utenlandske guttene), og at foreldrenes manglende aksept (og/eller religiøse overbevisninger) av at døtrene og sønnene deres har kjæresteforhold før de gifter seg er utbredt, særlig i muslimske miljøer (Prieur 2004:60-61). Guttene nevner derimot ikke ”foreldrene” som en kilde til vanskeligheter når de snakker om hvorfor de ikke vil være sammen med utenlandske jenter. Det er utelukkende fokus på de barrierer de opplever i relasjonen med jentene, og dessuten hvordan de går kledd. Uttalelsene kan tyde på at det ikke spiller så stor rolle hva foreldrene egentlig mener, å være sammen med en jente i kategorien *utenlandsk* er uaktuelt uansett. Det er altså kjønnsforskjeller når det gjelder hvilke faktorer jentene og guttene legger vekt på når de snakker om hva som vil kunne hindre et kjæresteforhold på tvers av etnisitet.

Jentene og guttenes forhold til de utenlandske ungdommene av motsatt kjønn er også interessant av en litt annen, men beslektet årsak. Vi har sett at det som er gjennomgående i guttenes fortellinger om de utenlandske jentene er at de er ”like”, ”de tror mer på Gud”, ”de

kan ikke feste”, ”det er fare for tvangsekteskap hvis man blir sammen med en utenlandsk jente” og så videre. Bildene kan altså sies å være preget av generaliseringer. Som jeg har vært inne på tidligere, er det vanskelig å avgjøre i hvor stor grad disse bildene er bygd på subjektive erfaringer, eller om de er et resultat av forestillinger presentert i media. Men det snakkes om utenlandske jenter som *en gruppe*, og enkelte trekk blir satt til å gjelde *alle jenter* innen denne kategorien. Og det interessante er at det ser ut til å være kjønnsforskjeller på dette området.

Når Hilde snakker om de utenlandske guttene påpeker hun, som vi har sett, at ”ikke alle er sånn”. Det er ikke alle utenlandske gutter som har foreldre som bestemmer hvem de skal gifte seg med. Eksempelet illustrerer en tendens om at jentenes bilder av de utenlandske elevene av motsatt kjønn er mer nyansert enn det guttenes bilder er. Hva kan dette skyldes?

Med utgangspunkt i kontakt- og konfliktteorien viser Jenssen og Pedersen (1991) hvordan personlig kontakt har betydning for nordmenns holdninger overfor innvandrere (jf. kapittel 4.1). Konfliktteorien hevder at diskriminering, fordommer og fiendtlighet øker når ulike grupper kommer i kontakt med hverandre, når minoritetens relative størrelse øker, og når majoriteten og minoriteten er avhengige av de samme begrensede ressursene. Kontaktteorien hevder derimot at fordommene og stereotypingen brytes ned når kontakten mellom majoritet og minoritet blir hyppigere. Men denne prosessen vil bare virke når kontakten foregår under gunstige vilkår. Kort oppsummert bør kontakten være mer allsidig, mer personlig og skje mellom individer med samme status (Jenssen og Pedersen 1991).

Tidligere i denne delen av kapittelet så vi at den personlige og nære kontakten mellom guttene i materialet og de utenlandske jentene er ganske fraværende. Kanskje er denne mangelen på (riktig) kontakt en grunn til at deres bilder i større grad enn jentenes er preget av stereotyper og generaliseringer? De kjenner rett og slett ikke de utenlandske jentene godt nok til å få et nyansert bilde av hvordan de er, hva de gjør, ”hvor religiøse de er” og hvilke regler de må følge. Dette perspektivet skal vi se nærmere på i neste avsnitt.

”Man vet ikke åssen det er der”

Ved å se nærmere på den vignetten som ble benyttet i intervjuene kan ulikheten mellom jentene og guttenes relasjon til de utenlandske elevene av motsatt kjønn utdypes. Ungdommene reagerer på forskjellig vis på denne fortellingen. Noen mener morens reaksjoner er ”helt borti natta” (Vegard), mens andre sier at ”masse av det er veldig sant” (Ingrid). Det er også ulike meninger om hvordan *Silje* skal forholde seg til morens reaksjoner

og forbudet om ikke å se kjæresten sin igjen. Stine vet tydelig hva hun mener om dette og sier:

Koselig mor! (ironisk) Hun hadde klart fordommer og hun burde – dattera burde bare sette seg rett ned med henne og: ”Nå holder du kjeft, så hører du på hva jeg sier, så møter du han fyren først, før du gjør deg opp meninger.” Det kan jo hende at Farah er fjerde generasjons innvandrer, og kan språket perfekt, får femmere i norsk, og at han er totalt i mot familien, og ingen i familien har sånn slør greier.

Stine er opptatt av at man ikke skal dømme noen før man kjenner dem, og hun vil ikke godta en slik reaksjon fra moren uten videre. Simen sier derimot at han ville hørt på moren sin i en slik situasjon og legger til ”Jeg tror ikke jeg ville ha hengt så mye hjemme hos Farah.”. Igjen kommer skepsisen mot å innlede nære forhold til utenlandske jenter frem.

Her går det tydelig en grense for Simen. Jeg lurer på *hvorfor* han ikke ville tilbrakt så mye tid hjemme hos denne gutten (eller jenta i hans tilfelle). ”Man vet ikke åssen det er der” svarer Simen. Dermed blir det nok en gang tydelig at kjennskapen til, og kontakten med de utenlandske jentene ikke alltid er like god. Tidligere har analysen vist at informantene jevnt over har nyanserte oppfatninger om ”de andre”, de utenlandske medelevene, men det er altså ved spørsmål om kjønn og kjæresteri vi finner spenninger, og etnisitetens grenser blir tydelige.

Tormod Øia (1998:54-59) skriver om hvordan norske ungdommer mottar moralske ”ethos” fra skole, kulturliv, media og den offentlige opinionen. Budskapet er ”antirasisme” formidlet gjennom slagord som ”et fargerikt fellesskap” og ”kulturelt mangfold”. Positive holdninger til innvandrere har blitt en del av det politisk korrekte. Det store spørsmålet han stiller er imidlertid hvor dypt disse positive, liberale holdningene stikker hos den enkelte ungdom. Er det snarere snakk om en innlært retorikk, som ikke går dypt ned i den enkeltes personlighet?

Hernes og Knudsen (1990:49-50) viser at nordmenn har tettere kontakt med innvandrere på jobb og skole enn det de har i nabolaget. På den ene siden er nordmenn kjent for å holde en viss distanse både til naboer og kollegaer, men levekårsundersøkelser viser at mange har sine nærmeste venner blant sine arbeidskolleger. Spørsmålet forfatterne stiller er dermed hvorvidt kontakt med innvandrere på jobben oversettes til omgang privat. Her er svarene tydelige. Bare sjelden blir det tettere kontakt mellom nordmenn og innvandrere. En god del nordmenn *møter* innvandrere i sine daglige omgivelser, men de *omgås* lite. Slike tendenser finner også Øia (1998:56). I undersøkelsen stilles det spørsmål hvor problemstillingene i ulik grad er knyttet til nærkontakt med innvandrere, og jo nærere kontakt det er snakk om, jo større er skepsisen blant ungdommene.

I tilknytning til dette kan man kanskje hevde at kjærlighet på tvers av etnisitet er den dypeste form for integrasjon, at det er først når man slipper folk virkelig tett inn på seg at det handler om tilpasning og aksept av forskjeller. Drøftingen her, og de ovennevnte resultatene viser derimot at det både på Borgen skole og i samfunnet for øvrig går grenser for hvor nær kontakten mellom nordmenn og innvandrere blir. På Borgen skole er nok kontakten nærere, men særlig i forholdet mellom norske gutter og utenlandske jenter er grensene der fortsatt.

Stine og Simens utsagn kan sees som to ytterpunkter blant de reaksjonene informantene kommer med som følge av vignetten. Men uttalelsene kan se ut til å variere uavhengig av kjønn. Både gutter og jenter sier de synes morens reaksjoner er veldig overdrevne, og begge kjønn uttaler at de punktene moren nevner nok vil kunne skje i virkeligheten.

Forskjellen ser imidlertid ut til å være at jentene, til tross for at de kan være enige i det moren til Silje sier, likevel er åpne for å inngå forhold til en utenlandsk gutt, mens guttene uansett setter en grense. Samtalen med Stine kan illustrere dette. Jeg spør henne om hun tror lignende episoder som det moren til Silje beskriver kunne skjedd i virkeligheten:

Stine: Jeg tror det er veldig mange jenter som – norske jenter som blir sammen med en eller annen pakistaner eller somalier som må begynne å gå med slør og – som blir tvunget til det. Hvis dem ikke passer godt nok på – og bare ”ja, ja altså det er jo bare denne ene gangen, greit”. Jeg ville aldri gjort det. Sier jeg nå da, men det kan jo hende hvis jeg ble skikkelig forelska, så kunne det jo plutselig hende jeg hadde gjort det, men jeg *tror* ikke det.

Mette: Ville det være det samme hvilket land en eventuell kjæreste kom fra?

Stine: Ja, egenskapene er det som er viktig.

Mette: Ja. Tror du det er noen forskjell på å ha en norsk og en utenlandsk kjæreste?

Stine: Mmm (nøler)... det kommer jo selvfølgelig an på hvordan typen din er. Det finnes jo skikkelige undertrykkende drittsekker som er norske og.

Guttenes avstand til de utenlandske jentene må sees i sammenheng med faktorer jeg har tatt opp tidligere; bilder av innvandrerjenter presentert i media og oppfatninger i samfunnet generelt. Et sentralt poeng er trolig likevel et jeg har vært inne på tidligere, at de norske jentene har nærmere kjennskap til de utenlandske ungdommene av motsatt kjønn enn det guttene har. Dermed har de også opparbeidet seg mer nyansert kunnskap om dem, og er åpne for å bli kjæreste med en gutt med utenlandsk opprinnelse, samtidig som de ser de problemene det kan medføre.

Drøftingen i dette kapittelet har vist at ulike kulturelle og sosiale krav og ulike forståelser for hvordan man skal *gjøre* kjønn skaper skiller mellom de norske og de utenlandske ungdommene på Borgen skole (jf. kapittel 2, Jacobsen 2002:145-147, Butler 1990). Først og fremst blir forskjellene og grensene synlig i forholdet mellom de norske guttene og de utenlandske jentene, og igjen blir det tydelig at majoritetssamfunnets normer og forventninger har stor gjennomslagskraft på området som handler om kjønn og kjæresteforhold.

Kapittel 7 Avslutning

Innledning

I denne oppgaven har jeg studert hvordan etnisk norske ungdommer opplever og mestrer det å være i minoritet i en skolekontekst, og hvordan etniske skillelinjer og forskjeller skapes i relasjonen mellom ungdommene. Problemstillingen og tilnærmingen har vært konsentrert rundt de tre begrepene *skape, oppleve og mestre*. Informantenes situasjon har blitt belyst og forstått ut i fra teorier om identitet, etnisitet og kjønn.

Avslutningsvis vil jeg nå oppsummere studiens hovedfunn og se disse i lys av de teoretiske perspektivene oppgaven bygger på. Til slutt vil jeg presentere enkelte forslag til fremtidig forskning på området.

Identitet og etnisitet – synlighet, tilskrivning og annerledeshet

Analysen illustrerer hvordan informantenes identitet formes gjennom en prosess av ytre og indre identifikasjon slik Jenkins (2004) fremhever. Den forståelsen informantene har av seg selv dannes både gjennom eget selvbilde og slik de oppfattes av andre. Fortellingene deres viser at de kan oppleve en konflikt mellom disse to bildene. Gjennom slengbemerkinger og kallenavn, som for eksempel *blondy, berte, hore* eller *sovs*, tilskrives ungdommene identiteter og plasseres i bås med personer de ikke identifiserer seg med. Jenkins (2004:82-86, Berggren 2001:51-52) poengterer hvor viktig makt er i forhold til kategorisering og identifikasjonsprosesser. Jentenes fortellinger om å bli kalt *hore* illustrerer særlig dette poenget. Både norske og utenlandske gutter kan kalle de norske jentene for *hore*, men i følge jentene er det i utgangspunktet de utenlandske guttene som har makt til å plassere dem i horekategorien. De har fått gjennomslag for sine tolkninger, og i kraft av å være i flertall har de mulighet til å påvirke de norske guttenes holdninger og oppfatninger.

Informantene opplever også å bli *tilskrevet en annerledeshet* som minoritet på Borgen skole. I de fleste situasjoner i Norge vil et ”norsk” utseende være analogt med ”normal”. På Borgen skole er derimot mørk hudfarge og det å snakke norsk med aksent mest vanlig statistisk sett. Informantene, og særlig jentene, legges derfor merke til som blonde og hvite.

Rogstads (2001:27-28) definisjon om synlige minoriteter har vært nyttig for å forstå hvordan de norske ungdommene synliggjøres og opplever å skille seg fra skolens majoritet. Mange innvandrere opplever å skilles fra majoriteten på grunn av synlige, objektive kjennetegn, bli tilskrevet en annerledeshet og plassert i bås med personer de ikke identifiserer seg med (se for eksempel Rogstad 2001:27-28, Jacobsen 2002:86-91). Analysen viser dermed at et begrepsapparat som vanligvis benyttes for å beskrive innvandreres situasjon, også er fruktbart for å forstå den minoritetsposisjonen de norske ungdommene befinner seg i.

Identitet og etnisitet – flytende og gradvis

Til tross for at noen av informantene opplever at de skiller seg ut i miljøet og føler en annerledeshet, identifiserer de seg også med sine utenlandske medelever. Ungdommene veksler mellom identifikasjon og distansering i ulike situasjoner. Etnisk tilhørighet fremstår som noe flytende og gradvis. Grensene mellom *vi* og *de andre* – *de norske* og *de utenlandske* er kontekstavhengig. En slik etnisitets- og identitetsutforming er i tråd med Jenkins (2004), Barth (1969) og Eriksens (1997a) perspektiver.

Hudfarge og språk er generelt viktig når ungdommene kategoriserer hverandre som enten *norske* eller *utenlandske*, men innholdet i disse kategoriene kan også omformes og forhandles om i den enkelte kontekst. Det er for eksempel ikke disse kriteriene som trekkes frem når guttene forteller om hvilke jenter de vil være sammen med. De forteller at de vil være sammen med *norske* jenter, men med det menes jenter som *fremstår* som norske. De kan ha mørk hudfarge og snakke norsk med aksent, men de må ha *norske* klær, og en *norsk* livsstil og væremåte. Dermed blir det klart at noen kan bli oppfattet som *mer eller mindre* utenlandske eller norske enn andre, og at disse identitetene er forhandlingsbare. Etnisk tilhørighet ser ut til å bli forstått som en kontinuerlig skala blant ungdommene på Borgen skole. *Utenlandsk* og *norsk* er to motpoler, men ikke gjensidig utelukkende. Det er snakk om gradvise overganger mellom kategoriene; er man *litt* norsk er man samtidig *mer* utenlandsk og vice versa.

Identitetens flytende karakter (jf. Jenkins 2004, Barth 1969 og Eriksen 1997a) blir også tydelig i informantenes oppfatning av dem selv. Noen av ungdommene forteller at de opplever seg selv som *mindre norske*, særlig på grunn av måten de snakker på. De norske ungdommene har tilegnet seg de utenlandske elevenes ”kebabspråk”, og dette blir et tydelig tegn på at de ikke er like *norske* som mange andre. I tillegg blir bosted på østkanten, der det bor mange utenlandske, knyttet til fortellingen om informantenes manglende norskhet.

Distinksjonen mellom Oslos øst- og vestkant kommer tydelig frem i materialet. Skillet står sentralt i ungdommenes identitetsarbeid, og flere studier viser at øst- vestdelingen av byen er noe innbyggerne i Oslo forholder seg til (jf. Høgmo 1998, Sandberg 2005). I forbindelse med skillet mellom øst og vest blir *sossene* trukket frem som en gruppe ungdom informantene distanserer seg fra. Disse ungdommene hører til på Oslos vestkant og skiller seg fra informantene på en rekke områder. Ungdommene har en oppfatning av at ting gjøres annerledes *der* (på vestkanten) enn slik de gjøres *her* (på østkanten). Avstanden som markeres ovenfor *sossene* er i tråd med Cohens perspektiv på symbolske fellesskap (Cohen 1982, Jenkins 2004:111-112).

Informantene ser ut til å befinne seg i en *mellomposisjon* i forhold til etnisk identitet. Ungdommene veksler mellom å identifisere seg med, og distansere seg fra sine utenlandske medelever. De er ikke like *utenlandske* som dem, men de er heller ikke like *norske* som mange andre. Denne posisjonen er i samsvar med det Andersson (2003) finner blant sine informanter i en multietnisk bydel i Göteborg. Informantenes selvoppfatning kan også sees i sammenheng med funn fra en del norske studier av innvandrerungdom. Ofte former disse ungdommene sin identitet ved å sette sammen trekk fra opprinnelseskulturen og det norske samfunnet og navigerer mellom de ulike normsettene (jf. for eksempel Prieur 2004, Jacobsen 2002, Andersson 2000).

Analysen illustrerer hvordan identitet og etnisitet, i likhet med kjønn, kan forstås som noe som *gjøres* (jf. kapittel 2, Ambjörnsson 2004:11-13, Butler 1990, Andersson 2003:95, Thorne 1993:158-159). Kategoriene skapes kontinuerlig ved at ungdommene trekker opp, og forhandler om ulike grenser og identiteter i ulike kontekster.

Kjønnskategoriens sentrale betydning

Uttrykk som for eksempel *de norske* og *de utenlandske* og *norsk* og *utenlandsk skole* betoner skillene som skapes mellom *vi* og *de andre* blant elevene på Borgen skole. Men først og fremst blir de etniske grensene formet og synliggjort i forhold til kjønn. Både jentene og guttene opplever at de utenlandske jentene er forskjellige fra de norske jentene. Flere andre studier viser lignende tendenser (jf. for eksempel Jacobsen 2002, Østberg 2003, Prieur 2004). Men siden det er de norske jentene som er i minoritet her, er det de som skilles ut som annerledes, og deres adferd som sanksjoneres.

Noen av jentene forteller at de har opplevd å bli kalt *hore* hvis de kler seg i korte skjørt, og generelt opplever informantene at akseptable klesstiler defineres av de utenlandske elevene på

skolen. Samtidig forteller de norske guttene at de vil være sammen med jenter som *fremstår* som norske, gjennom klær og en norsk livsstil og væremåte. Det er de norske jentenes måte å *gjøre kjønn* på som de norske guttene faller for (jf. Ambjörnsson 2004:11-13, Butler 1990, Andersson 2003:95, Thorne 1993:158-159). De norske jentene må dermed forholde seg til og balansere mellom ulike og til dels motstridende diskurser om hvordan de skal fremstå og hvordan de skal vise sin femininitet. Majoritetssamfunnets forventninger til hvordan jenter skal være jenter er ikke alltid sammenfallende med normene som er utbredt på Borgen skole.

De ulike forventningene jentene eksponeres for forstås også i sammenheng med teoretiske perspektiver som fokuserer på den nøkkelrollen kvinner gjerne tildeles i forhold til etnisk identitet. Kvinner fremstår ofte som sentrale symbol og grensemarkører for en etnisk gruppe (jf. Jacobsen 2002:146-147, Mørck 1998:91-108, Andersson 2003:218-219). Mørck ser disse posisjonene i sammenheng med brytninger mellom tradisjonelle og moderne samfunn. Hun knytter utelukkende unge kvinner fra etniske minoriteter til tradisjonelle samfunn, og mener derfor at det er dem som tildeles en slik *bastion status*. Denne studien viser derimot at også de norske jentene kan tillegges en funksjon som etniske grensemarkører. I den mindretallsposisjonen jentene befinner seg i blir det viktig at de overholder visse normer og regler for å opprettholde gruppens identitet.

Jentene uttrykker motstand mot de rammene det forventes at de beveger seg innenfor. De begrensningene som legges på jentene sees også i lys av perspektiver som fokuserer på at kvinners personlighet i stor grad knyttes til deres utseende (jf. Borchgrevink 1994). Drøftingen tyder på at ungdommene legger stor vekt på det ytre når de fortolker hvem noen er.

De etniske grensene kommer tydeligst til syne i forholdet mellom de norske guttene og de utenlandske jentene. Denne relasjonen ble derfor viet mest oppmerksomhet når jeg så på informantenes forhold til utenlandske ungdommer av motsatt kjønn. Drøftingen her illustrerer at de utenlandske jentenes måte å *gjøre kjønn* på ikke er noe de norske guttene faller for (jf. Ambjörnsson 2004:11-13, Butler 1990, Andersson 2003:95, Thorne 1993:158-159). Selv om informantene opplever at det er de utenlandske elevene som definerer hvilke klesstiler som er akseptable og ikke, viser samtalene med de norske guttene at det i kjærestekonteksten er majoritetssamfunnets regler for hvordan en jente skal være som har størst gjennomslagskraft. Jentenes hijab benyttes som en sentral markør for hvor *norsk* eller *utenlandsk* en jente er, og står dermed som markør for hvilke jenter som er kjærestemateriale og ikke. Guttenes

fortellinger tyder på at dette hodeplagget fungerer som en grense, noe som skiller, og de opplever jenter som bruker dette hodeplagget som ”utilgjengelige” og ”like”. De norske guttene synes videre å være preget av de assosiasjoner og stereotypier om jenter med hijab som er utbredt i samfunnet og som formidles gjennom media. Slike oppfatninger dreier seg gjerne om at disse jentene er dypt religiøse, at de kontrolleres av familien, at de ikke kan være sammen med gutter, at de nektes å være med på fest og så videre (jf. Østberg 2003, Jacobsen 2002). Også i denne sammenhengen blir det tydelig hvordan jentenes utseende brukes til å si noe om deres indre egenskaper (jf. Borchgrevink 1994).

Den avstanden de norske guttene opplever til jenter som bruker hijab finner vi også igjen i den praktiske samhandlingen. Jenter med hijab blir ikke regnet som kjæresteemner, og guttenes fortellinger tyder heller ikke på at de er nære venner eller har særlig nær kontakt med jenter som betraktes som *utenlandske*. De norske jentene forteller derimot om nære vennskap og kjæresteforhold med utenlandske gutter. Flere studier finner lignende tendenser (jf. Foss 1995, Jacobsen 2002, Østberg 2003, Prieur 2004).

Materialet avdekker også kjønnsforskjeller når det gjelder informantenes *oppfatning* av de utenlandske elevene av motsatt kjønn. Guttene danner seg bilder som i større grad enn jentenes er preget av utbredte stereotypier. Ved hjelp av kontaktteorien argumenterer jeg for at dette i stor grad skyldes mangel på nær og ”riktig” kontakt mellom de norske guttene og de utenlandske jentene (jf. Jenssen og Pedersen 1991). Siden guttenes meningskonstruksjon i større grad er preget av samfunnets og medias stereotypier enn av egne erfaringer, er de også mer skeptiske til å bli kjæreste med en utenlandsk jente.

Både de norske og de utenlandske jentene på Borgen skole må bevege seg innenfor bestemte rammer for hvordan de skal være som kjønnede personer. Jentene tildeles roller som etniske grensemarkører (jf. Jacobsen 2002:146-147, Mørck 1998:91-108, Andersson 2003:218-219), og de kan sies å bevege seg i hver sin ende av en *tilgjengelighetskala*. De norske jentene kan lett bli oppfattet som *for tilgjengelige*, mens de utenlandske jentene gjerne sees som *for utilgjengelige* til å være kjæreste med. Studier viser at også jenter i mer ”norske” miljøer må balansere innenfor ulike rammer for hva som ansees som en riktig femininitet (jf. for eksempel Ødegaard 2005). Likevel hevder jeg at de norske jentene på Borgen skole befinner seg i en spesielt sårbar situasjon fordi de er i mindretall. De er få og spesielt markante og synlige.

Forslag til fremtidig forskning på dette området

Oppgaven har tatt for seg et relativt nytt område av forskningen og har gitt flere interessante funn. Men det er behov for mer kunnskap om norske ungdommer i minoritet og ulike former for etniske grenseprosesser. Avslutningsvis vil jeg derfor nevne tre temaer som det sannsynligvis vil være fruktbart å bygge videre på.

Flere av de erfaringene informantene gjør seg i sin minoritetsposisjon er i tråd med de opplevelsene mange innvandrere har av å være i minoritet. For å komplettere dette bildet bør man også undersøke hvordan de utenlandske ungdommene opplever å være i majoritet. Å se hvordan begge disse gruppene forholder seg til hverandre i kraft av å befinne seg i ulike posisjoner i ulike kontekster tror jeg ville være nyttig for forståelsen av grenseprosesser og etnisk mangfold.

Som det ble vist i kapittel 6 søker innvandrerungdom i økende grad mot likesinnede, altså egen etnisk gruppe når de kommer i tenårene. Utskiftingen av venner skjer i overgangen fra barn til ungdom, på den tiden da spørsmål om kjæresten, festing og alkohol gjerne blir mer aktuelle (jf. Østberg 2003:111). Mine informanter befinner seg i begynnelsen av tenårene, men flere synes det er for lite fester i nærmiljøet og at det er kjedelig at så få jenter er med på fest. Det kan tenkes at disse spørsmålene blir enda viktigere i årene fremover og at også de norske ungdommene vil søke mer sammen. Et interessant spørsmål blir da hvordan dette virker inn på deres identitet og selvforståelse. Informantene synes nå å befinne seg i en *mellomposisjon* i forhold til etnisk identitet. Ungdommene forstår seg selv som *mindre norske*, og *mer utenlandske* enn mange andre nordmenn. Det ville være spennende å se hvordan denne identiteten utvikler seg på lang sikt.

Oppgaven har vist hvordan kategoriene *utlending* og *norsk* knyttes til Oslos øst- og vestkant. Sandberg (2005) finner en lignende tendens blant sine unge informanter i Oslo sentrum. Denne kategoriseringen mellom øst og vest knyttet til etnisitet tror jeg ville være nyttig og interessant å undersøke nærmere. En ide er å foreta en sammenlignende studie av øst- og vestkantungdom, med fokus på hvordan de former sin identitet og på hvilken måte deres selvforståelse er knyttet til etnisk bakgrunn.

Litteraturliste

- Album, Dag (1996), *Nære fremmede: Pasientkulturen i sykehus*. Oslo: Tano
- Ambjörnsson, Fanny (2004), *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag
- Andersson, Mette (2000), *"All five fingers are not the same": Identity work among ethnic minority youth in an urban Norwegian context*. Bergen: Centre for Social Science Research, University of Bergen
- Andersson, Åsa (2003), *Inte samma lika: Identifikationer hos tonårsflickor i en multietnisk stadsdel*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion
- Barth, Fredrik (1969), *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget
- Becker, Howard S. (1970), *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Aldine Publishing Company
- Berggren, Inger (2001), *Identitet, kön och klass: Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Borchgrevink, Tordis (1994), "Hødeskrekke?" I: Gro Hagemann & Anne Krogstad (red.) *Høydeskrekke: Kvinner og offentlighet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Borchgrevink, Tordis (2002), "Likestilling: Det flerkulturelle demokratiets hodepine". I: Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink & Jon Rogstad (red.) *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal
- Brandth, Berit (1996), "Gruppeintervju: Perspektiv, relasjoner og kontekst". I: Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Brochmann, Grete, Rogstad, Jon & Borchgrevink, Tordis (2002), "Makt og flerkulturelle nasjonalstater". I: Grete Brochmann, Tordis Borchgrevink & Jon Rogstad (red) *Sand i maskineriet: Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal
- Brox, Ottar (1991), *"Jeg er ikke rasist, men."* Oslo: Gyldendal
- Butler, Judith (1990), *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge
- Bäckman, Maria (2006), "Blond: Annorlunda och lika i förorten". I: Simon Ekström & Lena Gerholm (red) *Orientalen i Sverige: Samtida möten och gränssnitt*. Lund: Studentlitteratur. Upublisert.

- Cohen, Anthony P. (1982), "Belonging: The experience of culture". I: Anthony Cohen, P. (red) *Belonging: Identity and social organisation in British rural culture*. Manchester: Manchester University Press
- Douglas, Mary (1991), *Purity and danger: An analysis of concepts of pollution and taboo*. London: Routledge
- Douglas, Mary (1996), *Thought Styles: Critical Essays on Good Taste*. London: Sage
- Ehn, Billy (1988), "Invandras stereotyper om svenskar". I: Åke Daun & Billy Ehn (red) *Bland-Sverige: Kulturskillnader og kulturmöten*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Eide, Kristin L. (2004), *Forvaltning av tilhørighet og identitet i en flerkulturell kontekst: En kvalitativ studie av norske jenter med pakistansk bakgrunn*. Hovedoppgave, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo
- Engelstad, Fredrik (2005), "Makt i det norske samfunnet". I: Ivar Frønes & Lise Kjølsvold (red) *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal
- Eriksen, Thomas Hylland & Sørheim, Torunn Arntsen (1995), *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal
- Eriksen, Thomas Hylland (1997a), "Identitet". I: Thomas Hylland Eriksen (red) *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Eriksen, Thomas Hylland (1997b), "Det multietniske samfunn". I: Thomas Hylland Eriksen (red) *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Fangen, Katrine (2004), *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fauske, Halvor & Øia, Tormod (2003), *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag
- Fog, Jette (1997), *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag
- Fornäs, Johan (1992), "Otherness in youth culture". I: Cecilia Palmgren, Karin Lövgren & Göran Bolin (red) *Ethnicity in Youth Culture*. Stockholm: Youth Culture at Stockholm University
- Foss, Turid (1995), *Et fargerikt møte i svart og hvitt: Om svarte gutter og hvite jenter i Oslo sentrum*. Oslo: Prosjektrapport uteseksjonen
- Fossåskaret, Erik (1997), "Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse". I: Erik Fossåskaret, Otto Laurits Fuglestad & Tor Halvdan Aase (red) *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, Ivar (1994), *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Frønes, Ivar & Brusdal, Ragnhild (2000), *På sporet av den nye tid: Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget

- Frønes, Ivar (2001). *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget
- Goffman, Erving (1963), *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster
- Gran, Espen (2000), *I martyrenes have: Erfaringsrom, forventningshorisont og narrativ validitet i livshistoriene til iranere i eksil*. Hovedoppgave, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo
- Gulbjørnrud, Sissel (1995), "*Jeg er ikke rasist, men jeg blir det snart*": En empirisk undersøkelse av kontakt og konflikt i et flerkulturelt bomiljø. Hovedoppgave, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo
- Gullestad, Marianne (2001), "Likhetens grenser". I: Marianne E. Lien, Hilde Lidén & Halvard Vike (red) *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Gullestad, Marianne (2002), *Det norske sett med nye øyne*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hagen, Kåre, Djuve, Anne Britt & Vogt, Pernille (1995), *Oslo: Den delte byen?* Oslo: FAFO
- Harding, Sandra (1986), *The science question in feminism*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press
- Hartigan, John Jr. (1999), *Racial Situations: Class Predicaments of Whiteness in Detroit*. Princeton: Princeton University Press
- Hernes, Gudmund & Knudsen, Knud (1990), *Svart på hvitt: Norske reaksjoner på flyktninger, asylsøkere og innvandrere*. Oslo: FAFO
- Hogg, Michael A. (2004), "Social Categorization, Depersonalization, and Group Behavior". I: Marilyn B. Brewer, & Miles Hewstone (red) *Self and Social Identity*. Malden: Blackwell Publishing
- Hägerström, Jeanette (2004), *Vi och dom och alla dom andra andra på Komvux: Etnisitet, genus och klass i samspel*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet
- Høgmo, Asle (1995), "Minoriteters møte med majoritetens samfunn, kultur og språk". I: Ottar Brox (red) *Integrasjon av minoriteter: Kan Carmen og Khalid bli gode i Norsk?* Oslo: Tano
- Høgmo, Asle (1998), *Fremmed i det norske hus: Innvandreres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: Gyldendal
- Jacobsen, Christine M. (2002), *Tilhørighetens mange former: Unge muslimer i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Jenkins, Richard (2004), *Social Identity*. London: Routledge
- Jensen, Anders Todal & Pedersen, Elin (1991), "Jo mere vi er sammen, dess gladere blir vi"? *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 1/91: 23-46.

- Johansson, Rune (1999), "Gemenskapens grunder: Etnisitet som konstruktion och process". I: Erik Olsson (red) *Etnisitetens Gränser och Mangfold*. Stockholm: Carlssons Bokförlag
- Kvale, Steinar (2004), *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal
- Lange, Anders & Westin, Charles (1981), *Etnisk diskriminering och social identitet: forskningsöversikt och teoretisk analys*. Stockholm: Liber Förlag
- Leira, Arnlaug (1992), "Hannkjønn, hunkjønn, intetkjønn-? Forståelser av kjønn i norsk kvinnesosiologi". I: Arnhild Taksdal & Karin Widerberg (red) *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Lidén, Hilde (2002), "Ungdom i Oslo øst". *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19(2): 205-209.
- Lien, Inger Lise (2002), "Ære, vold og kulturell endring i Oslo indre by". *Nytt Norsk Tidsskrift*, 19: 27-41.
- Lien, Inger Lise (2003), "Gjenger - et innvandringsproblem?". I: Ottar Brox, Tore Lindbekk & Sigurd Skirbekk (red) *Gode formål - Gale følger?* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lynne, Anita (2000), *Nyansenes makt: En studie av ungdom, identitet og klær*. Hovedoppgave, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo
- Marshall, Catherine & Rossman, Gretchen B. (1999), *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Mikaelsen, Gro (1998), *Lagspill og andre samspill: Et studie av idrett som verktøy for integrasjon blant ungdommer med ulik sosial og kulturell bakgrunn*. Hovedoppgave, Institutt for Sosialantropologi. Universitetet i Oslo
- Mørck, Yvonne (1998), *Bindestregsdanskere: Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. København: Forlaget Sociologi
- Ndure, Liv Ulveng (1991), *Kjærlighet over grenser: Flerkulturelle ekteskap i Norge*. Holmestrand: Global Kommunikasjon
- Pedersen, Willy (2005), *Nye seksualiteter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Perry, Pamela (2003), *Shades of White: White Kids and Racial Identities in High School*. Durham: Duke University Press
- Powdermaker, Hortense (1966), *Stranger and friend: The way of an anthropologist*. New York: Norton
- Priour, Annick (2004), *Balansekunstnere: Betydningen av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag
- Repstad, Pål (1987), *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget

- Roald, Anne Sofie (2005), *Er muslimske kvinner undertrykt?* Oslo: Pax Forlag
- Rogstad, Jon (2001), *Sist blant likemenn? Synlige minoriteter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning
- Sand, Therese (1997), "Etniske minoriteter i det norske samfunnet". I: Therese Sand (red) *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen
- Sandberg, Sveinung (2005), "Iscenesettelser av etnisitet på gata". *Tidsskrift for Ungdomsforskning*, 5(2): 27-46.
- Simon, Bernd, Aufderheide, Birgit & Kampmeier, Claudia (2004), "The Social Psychology of Minority-Majority Relations". I: Marilyn B. Brewer & Miles Hewstone (red) *Self and Social Identity*. Malden: Blackwell Publishing
- Solberg, Anne (1996), "Erfaringer fra feltarbeid". I: Harriet Holter & Ragnvald Kalleberg (red) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Storm-Mathisen, Ardis (1998), *Kjøpepress - hva er det for noe? Et forprosjekt om klærnes betydning blant 13-åringene*. Lysaker: SIFO
- Tajfel, Henry (1978), *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press
- Taylor, Donald M. & Moghaddam, Fathali M. (1994), *Theories of Intergroup Relations: International Social Psychological Perspectives*. Westport, Conn.: Praeger
- Thagaard, Tove (1998), *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Thorne, Barrie (1993), *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press
- Vassenden, Anders (2006), *Etnisk majoritet i et flerkulturelt samfunn: En kvalitativ studie av nordmenn i multietniske boligområder*. Pågående dr.polit-arbeid. Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Vestel, Viggo (2002), "Møteplasser i gråsonen - musikk, dans og stil i et flerkulturelt ungdomsmiljø på Rudenga, Oslo øst". I: Svein Bjørkås (red) *Individ, identitet og kulturell erfaring*. B.2: Kulturstudier nr. 25.
- Vestel, Viggo (2004), *A community of differences: Hybridization, popular culture and the making of social relations among multicultural youngsters in "Rudenga", East side Oslo*. Oslo: Norwegian Social Research
- Wadel, Cato (1991), *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK
- West, Candace & Zimmerman, Don H. (1987), "Doing Gender". *Gender and Society*, 1(2): 125-151.

- Widerberg, Karin (1992), "Teoretisk verktøykasse - angrepsmåter og metoder". I: Arnhild Taksdal & Karin Widerberg (red) *Forståelser av kjønn i samfunnsvitenskapenes fag og kvinneforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S
- Widerberg, Karin (2001), *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: En alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget
- Waage, Peter N. (1993), *Jeg, vi og de andre: Om nasjoner og nasjonalisme i Europa*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag A/S
- Yin, Robert K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Ødegaarden, Kristin E. (2005), "Er du helt jente eller?" *En kvalitativ studie av unge jenters kjønnsforhandlinger*. Hovedoppgave, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo
- Øia, Tormod (1998), *Generasjonskløften som ble borte: Ungdom, innvandrere og kultur*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Øia, Tormod (2003), *Innvandrerungdom: Kultur, identitet og marginalisering*. Oslo: NOVA. Rapport 20/03.
- Østberg, Sissel (2003), *Muslim i Norge: Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget
- Østerberg, Dag (1997), *Sosiologiens nøkkelbegreper*. Oslo: Cappelen
- Aasheim, Stine C. (1995), "Kebab-norsk": *Framandspråkleg påverknad på ungdomsspråket i Oslo*. Hovedoppgave, Institutt for nordistikk og litteraturvitskap. Universitetet i Oslo

Internettressurser og andre kilder:

Aftenposten (2003). Publisert 26.06.03

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article571567.ece>

Aftenposten (2005a). Publisert 10.07.05

<http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/article1077398.ece>

Aftenposten (2005b). Publisert aftenutgaven 29.11.05

Bergens Tidene (2003). Publisert 18.06.03

<http://www.bt.no/lokalt/hordaland/article75182.ece>

Bokmålsordboka (2006a). Nettutgaven

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=hore&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

Bokmålsordboka (2006b). Nettutgaven

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=soss&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

Bokmålsordboka (2006c). Nettutgaven

<http://www.dokpro.uio.no/perl/ordboksoek/ordbok.cgi?OPP=burka&bokmaal=S%F8k+i+Bokm%E5lsordboka&ordbok=bokmaal&alfabet=n&renset=j>

Dagbladet (2005a). Publisert magasinet.no 02.12.05

<http://www.dagbladet.no/magasinet/2005/11/30/450847.html>

Dagbladet (2005b). Publisert 21.11.05

<http://www.dagbladet.no/nyheter/2005/11/21/450038.html>

Dagsavisen (2005). Publisert 05.10.05

<http://www.dagsavisen.no/innenriks/article1769087.ece>

Harding, Sandra (2004). Publisert Kilden, Forskningsrådet 27.09.04

http://kilden.forskningsradet.no/c17251/artikkel/vis.html?tid=24446&strukt_tid=17251

Henne (2006). Nr.5-april: ”Et spørsmål om ære” (114-119). Skrevet av Marta Camilla Wright.

Islam.no (2006)

http://www.islam.no/forum/forum_posts.asp?TID=1051&PN=1

Kristoffersen (2002)

http://www.hf.uio.no/ikos/forskning/forskningsprosjekter/vokse_opp/seminarer/10_2001/kristoffersen.html

Likestillingssenteret (2006)

<http://www.likestilling.no/tema.html?id=2>

Næravisa (2005). Publisert 17.03.05

<http://www.hivolda.no/neted/upload/attachment/site/group23/170305.pdf>

SSB (2002)

<http://www.ssb.no/emner/00/02/sos107/sos107.pdf>

SSB (2004a)

http://www.ssb.no/emner/00/02/notat_200465/notat_200465.pdf

SSB (2004b)

<http://www.ssb.no/emner/00/00/10/innvandring/>

SSB (2005)

<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/>

Utdanningssetaten, Oslo Kommune. Skoleåret 2004/2005

Verdens Gang (2004). Publisert 04.08.04

<http://www.vg.no/pub/vgart.hbs?artid=237555>

Alle kilder i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord i oppgaven er 39 553.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide¹

Kan du fortelle litt om deg selv? Hvem er du? (Familieforhold, søsken, interesser, hvordan du trives på skolen osv.)

Vennskap, klassekamerater, jevnaldrende

- Hvem er vennene dine?
- Hvordan er vennene dine?
 - Er de lik deg på mange måter? Eller er de forskjellig fra deg? På hvilken måte?
- Hva bruker du og vennene dine tiden på?
- Har du både norske og utenlandske venner? Er det noen forskjeller mellom de norske og de utenlandske vennene du har?
 - På hvilken måte? Kan du gi noen eksempler? Hvorfor tror du det er sånn?
- Tror du at du på noen måte blir påvirket av de utenlandske vennene/klassekameratene dine?
 - Kan du gi noen eksempler? (språk, musikk, interesser) Hva tenker du om det? Kan det være noe positivt eller negativt ved det? Eventuelt hvorfor ikke, siden det er flertall av "utlendinger" her på skolen?
- Hva betyr vennene dine for deg?
 - Hvorfor er det viktig med venner? Hva skal venner gjøre for hverandre? Hva er en god venn?
- Kunne du tenke deg å finne andre venner? Hvilke egenskaper vil du at de skal ha? Er det noe du mangler/savner i dine nåværende vennskap?
- Hva tror du om fremtiden (når du begynner på videregående til høsten for eksempel) tror du at du kommer til å fortsette å ha kontakt med dine gamle venner?
 - Hvorfor, hvorfor ikke?
- **Vignett**

¹ Jeg gjorde noen endringer i intervjuguiden underveis, dette er den siste versjonen som ble brukt.

Kjønn

- Har du noen venner av motsatt kjønn? Er det forskjell på jentevenner og guttevenner?
- Hvordan da? Kan du gi noen eksempler? Er det for eksempel forskjeller på hva dere gjør eller snakker om? Hvorfor tror du det er sånn?
- Er det noen forskjeller mellom de jente/guttevennene du har som er fra Norge og de som er utenlandske?
- Kan du gi noen eksempler? Hvorfor tror du det er sånn?
- Hva synes du er de største forskjellene mellom gutter og jenter?
- Hva er typisk kvinnelig? Hvilke egenskaper bør en jente/kvinne ha? (Har du noe kvinnelig forbilde/ idol? Hvorfor er hun et forbilde for deg?)
- Hvis du skulle ha en kjæreste, hvordan skal han være?
- Hva er typisk mannlig? Hvilke egenskaper bør en mann/gutt ha? (har du noe mannlig forbilde? Hvorfor er han et forbilde for deg?)
- Hvis du skulle ha en kjæreste, hvordan skal hun være?
- Hvis du skulle ha en kjæreste (eventuelt har/har hatt), ville det være det samme hvilket land han/hun kom fra?
- Hvis ikke, hvorfor det?
- Tror du det er noen forskjell på å ha en norsk og en utenlandsk kjæreste?
- Hva ville vært spesielt utfordrene/vanskelig ved å ha en kjæreste fra et annet land?
- Kjenner du noen som har/har hatt kjæreste fra et annet land?
- Hvordan går/gikk det? Vet du eventuelt hvorfor det ble slutt? Hvem er det mest vanskelig for tror du? De selv? Venner? Familie? Andre?

Skolehverdagen

- Hvordan er å gå på ”Borgen skole”, da tenker jeg spesielt i forhold til at det er mange elever fra mange forskjellige land her? Er det noe som er spesielt bra/noe som er spesielt dårlig?
- Hva tror du ville vært annerledes hvis du hadde gått på en skole hvor det nesten bare var norske?
- Skulle du ønske det var flere norske her på skolen?
- Jeg har sett og hørt her på skolen at de utenlandske ungdommene ofte spøker med bakgrunnen sin (at de er ”utlendinger”, de kan til og med kalle hverandre for ”pakkis”, og en klasse på skolen kaller seg for ”asylsøkerne”).
- Hvorfor tror du at de spøker med det?
- Hvorfor tuller de med nettopp dette? Hvorfor er det morsomt?
- Hvem kaller man ”pakkis”?
- er det bare de som er fra Pakistan, eller kan andre også bli kalt det, hvis de for eksempel er fra Vietnam?

- Spøker dere norske noen gang med at dere er fra Norge? Blir dere ertet (for gøy) på grunn av det?
- Har du noen gang opplevd å bli sett på som ”annerledes” fordi du er norsk? (Siden det er flest ”utenlandske” ungdommer her på skolen?).
- Hvorfor er det sånn tror du?
- Hender det at du føler du ikke kan være helt deg selv?
- Gjør du ting du ikke har lyst til, eller er det ting du har lyst til å gjøre som du ikke gjør/kan gjøre?
Hvorfor er det slik tror du?

Om det å være norsk

- Hva betyr det å være ”norsk”? Hva betyr det å være ”utenlandsk”?
- Hvem blir sett på som utenlandske, og hvem blir sett på som norske?
- Hva er likt ved å være norsk ungdom og ved å være utenlandsk ungdom? Hva er forskjellig?
- Er det noen forskjeller *mellom* de utenlandske ungdommene?
- På hvilken måte? Kan du gi noen eksempler?
- Kan man dele de utenlandske inn i grupper for eksempel? Hva skiller de ulike gruppene?
- Hva forbinder du med norsk kultur?
- Hjelp: Hvis du skulle fortelle en du møter på ferie i utlandet om hvordan det er å bo i Norge.
- Oppfører nordmenn seg på noen spesiell måte synes du? Er det noe som er ”typisk norsk”?
- Hva er det som er norsk ved deg?
- Hva er det som gjør at du er norsk?
- Synes du man kan si at det finnes ulike ”grader” av norskhet?
- Er det noen som er *mer* norske enn andre for eksempel? Hvem? Hvorfor?
- Er det noe som er spesielt bra ved å være norsk? Er det noe som er spesielt dårlig?
- Kan du gi noen eksempler?
- Er du opptatt av typiske norske tradisjoner, som for eksempel 17. mai?
- Hva pleier dere å gjøre?
- Hvorfor/hvorfor ikke er dette (ikke) viktig for deg?
- Til slutt: I forhold til det vi har snakket om nå (for eksempel Borgen som en flerkulturell skole), er det noe mer jeg burde spurt om? Hva er det jeg *ikke* har tenkt på?

Vedlegg 2: Vignett

Silje hadde lenge vært forelsket i Farah, en somalisk gutt i klassen. På klassefesten i forrige uke torde hun endelig spørre han om de skulle være sammen. Han svarte ”ja”, og Silje var i den syvende himmel. Noen dager etter fortalte hun moren sin at hun hadde fått seg kjæreste.

- Så koselig smilte moren og ga Silje en god klem. ”Hva heter han for noe”?

- Farah, sier Silje. ”Han er dritkjekk”.

- Hæ?? sier moren. ”Er han utlending?”

- Ja sier Silje. ”Han er fra Somalia”.

Moren reiser seg brått fra stolen og roper:

- Min datter skal ikke være sammen med en innvandrer! Du får ikke lov til å se han igjen!

- Hva er det du sier? Spør Silje og skjønner ingenting.

- Snart kommer han til å tvinge på deg slør og ta deg med i moskeen, han kommer til å bestemme alt til slutt. Moren er rød i ansiktet nå. ”Det ender vel med at du må flytte til Afrika og passe barn og lage mat resten av livet! Det er så typisk utlendinger...”

Vignett spørsmål:

Hva synes du om denne historien?

Hva synes du om moren?

Hva synes du om Silje? Hva burde hun gjøre nå?

Dette er en oppdiktet historie, tror du det kunne skjedd i virkeligheten? Hva synes du om det?

Vedlegg 3: Intervjuguide - tilleggsintervju

Hovedspørsmål: Hvem er ”sossene”?

- Hva er det første du tenker på når jeg sier ”soss”
- Kan du beskrive dem/en soss?
- Klær
- Interesser
- Væremåte
- Holdninger
- Bosted
- Hva er forskjellen på deg/dere og de som er sosser?
- Tror du at du/dere har noe til felles med ungdommene på vestkanten?
- Hvorfor vil man ikke bli kalt soss? Hva er galt med det?
- Har du noen venner som er sosser? Hvorfor ikke? (Hvordan ble du kjent med han/henne? Hvor bor han/hun? Hvordan er han/hun?)
- Er det noen elever på ”Borgen skole” som er sosser?
- Kan utlendinger være sosser?
- Er det forskjell på sosser og berter?
- Valg av skole til neste år. Kommer du til å bli kjent med noen sosser da tror du?
- Hva tror du sossene tenker om deg/dere her på østkanten?
- Hvordan er det å være norsk på ”Borgen skole”? (Positivt, negativ eller spiller ingen rolle?)
- Eventuelt: Hvis det for eksempel nevnes at ”sossene er mer norske” enn dem selv, er det på en måte negativt å være norsk?
- Tror du det er noen fordeler ved å være ungdom på vestkanten? Er det noen ulemper?
- Har dere noen fordeler som ikke de har?

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Informasjon angående din ungdoms deltagelse i prosjektet: "Ungdom i et flerkulturelt miljø"

Jeg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Rektor har gitt meg tillatelse til å gjennomføre ovennevnte prosjekt blant elever i klasse ved skole.

I mitt prosjekt vil jeg studere samhandlingen mellom ungdom som befinner seg i et flerkulturelt miljø. Jeg ønsker å fokusere på dagligdagse erfaringer og opplevelser i miljøet, fordi jeg synes forskningen altfor ofte vier oppmerksomhet til yttergruppene, for eksempel de kriminelle og voldelige innvandrings- og ungdomsmiljøene. Jeg ønsker å formidle mer nyansert kunnskap om flerkulturell ungdom som kan bidra til større forståelse i samfunnet forøvrig.

Jeg kommer til å være til stede påskole i perioden oktober- desember 04, både i klasserommet og i friminuttene. Dessuten håper jeg å få så god kontakt med elevene at de lar meg få være med dem litt på fritiden også (for eksempel på en ungdomsklubb). Jeg kommer til å ha samtaler med ungdommene underveis, og planlegger lengre intervjuer med fem til seks av dem etter hvert. I den forbindelse vil det bli sendt ut nye brev med samtykkeerklæring til foreldrene til de aktuelle informantene.

Elevene kan når som helst velge å trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis deltakeren velger å trekke seg, kan han/hun få all informasjon om seg slettet umiddelbart. Jeg har taushetsplikt, og all informasjon jeg mottar under hele prosjektperioden, vil bli behandlet konfidensielt. Alle informantene vil bli anonymisert i den ferdige oppgaven, og det vil ikke bli mulig å gjenkjenne noen av prosjektets deltagere. Prosjektets slutt er planlagt rundt 1.september 2005.

Det vil under hele arbeidet med oppgaven bli lagt vekt på at fagetiske krav til samfunnsvitenskapelig forskning overholdes. Det er også viktig for meg å presisere at mitt interessefelt ligger i relasjonene, og det som skjer i samhandlingen elevene i mellom. Personlige og eventuelle sensitive opplysninger er dermed ikke det viktige i denne studien.

Veiledning til oppgaven vil bli gitt av Jon Rogstad, Institutt for Samfunnsforskning og Anila Nauni, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi (Universitetet i Oslo). Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Har dere noen spørsmål, ta gjerne kontakt på telefon: Mette Løvseth:
Jon Rogstad:

Med vennlig hilsen

Mette Løvseth

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Til foreldre og foresatte, forespørsel om deltagelse i intervju

Jeg er masterstudent i sosiologi ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Høsten 2004 har jeg vært til stede i klasse ved skole (jeg viser til tidligere informasjonsskriv). Jeg har gjort meg litt kjent med elevene, og tiden har nå kommet for å gjennomføre intervju med noen av dem.

Siden intervjudeltakerne er under 18 år kreves det skriftlig samtykke fra foreldrene, og muntlig tillatelse fra intervjudeltakeren selv. Hvis du samtykker i at din sønn/datter kan bli intervjuet, er det fint om du skriver under på svarslippen under og lar han/henne ta den med tilbake til skolen.

Temaet for oppgaven er betydningen av etnisk bakgrunn og hva det vil si "å være norsk" når man befinner seg i et multietnisk miljø.¹

Spørsmålene vil dreie seg om dagligdagse erfaringer knyttet til oppvekst i et flerkulturelt miljø (om for eksempel vennskap og skolehverdagen), og om norsk kultur generelt.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca en time, og foregå på skole. Elevene får fri fra undervisningen til dette. Sammen med lærerne blir vi enige om hvilket tidspunkt som passer best.

Det er frivillig å være med og elevene kan når som helst trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere. Hvis noen velger å trekke seg kan han/hun få all informasjon om seg slettet umiddelbart. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil ikke bli mulig å kjenne igjen noen av deltakerne i den ferdige oppgaven. Opptakene vil bli slettet ved prosjektets slutt, som er planlagt rundt 1. september 2005.

Veiledning til oppgaven vil bli gitt av Jon Rogstad, Institutt for Samfunnsforskning og Anila Nauni, Institutt for Sosiologi og Samfunnsgeografi (Universitetet i Oslo). Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Hvis det er noe du/dere lurer på, ta gjerne kontakt på telefon: Mette Løvseth:
Jon Rogstad:

Med vennlig hilsen

Mette Løvseth

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og tillater at deltar på intervju.

Signatur: _____

¹ I den type oppgave jeg holder på med er det vanlig at temaet forandrer seg litt underveis. Jeg har nå foretatt en innsnevring av mitt fokus siden forrige informasjonsskriv du/dere mottok.