

Afrasiab Grami kandidatnummer: 9303

Livsmestring i en flerkulturell kontekst

Hvordan oppfatter og definerer lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring, basert på deres personlige erfaringer med mestring i skolen som barn?





Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts -og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

<http://www.usn.no>

© 2024 Afrasiab Grami

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne studien er en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk i grunnskolelærerutdanning (1-7). Forskningsspørsmålet er:

Hvordan oppfatter og definerer lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring, basert på deres personlige erfaringer med mestring i skolen som barn?

Denne masteroppgaven utforsker hvordan lærere med minoritetsbakgrunn beskriver livsmestring i et retrospektiv på deres mestringsopplevelser og dilemmaer i skolehverdagen. I denne konteksten er livsmestring både et kontekstavhengig og mangfoldig begrep som har behov for kultursensitive forståelser. Sentrale teorier i studien inkluderer livsmestring, Antonovskys opplevelse av sammenheng (OAS), Bronfenbrenners utviklingsmodell, Goffmans stigma, og betydningen av psykososiale dynamikker og kulturforståelse i skolehverdagen. Denne studien baserer seg på seks kvalitative dybdeintervjuer med lærere med innvandrerbakgrunn, enten oppvokst eller født i Norge, med bakgrunn fra det globale sør. Metoden er forankret i et sosialkonstruktivistisk paradigme, og en induktiv tilnærming brukes ved å anvende en tematisk tilnærming for å analysere datamaterialet.

Resultatene viser at informantenes mestringsopplevelser preges av manglende kompetanse, sosial støtte og tilhørighet, noe som negativt påvirket deres livsmestring i skolen. De erfarte annerledeshet, usikkerhet, marginalisering og mangel på lærernes kulturkompetanse.

Informantene beskriver livsmestring som både individuell og kollektiv. Individuelt handler det om å forstå vanskelige situasjoner, håndtere følelser og ta beslutninger. Kollektivt handler det om samfunnsmessige relasjoner og gruppebasert identitet og tilhørighet. Kvaliteter ved livsmestring avhenger av faktorer som identitet, bosted, hudfarge og kultur, noe som gir mening i deres liv. Språkkompetanse, trygghet og tilhørighet fremheves som sentrale psykososiale faktorer. Fraværet av disse kan føre til flauhet, som er et sosialt fenomen knyttet til usikkerhet, tap av ansikt og skamfølelse. Dette kan indikere behovet for å utvide forståelsen av begrepet livsmestring blant minoritetsbarn.

Abstract

This study is a master's thesis in profession-oriented pedagogy in primary school teacher education (1-7). The research question is:

How do teachers with minority backgrounds perceive and define the concept of life skills, based on their personal experiences of coping in school as children?

This master's thesis explores how teachers with minority backgrounds describe life skills in a retrospective view of their experiences and dilemmas in the school environment. In this context, life skills are both a context-dependent and diverse concept that requires culturally sensitive understandings. Key theories in the study include life skills, Antonovsky's sense of coherence (SOC), Bronfenbrenner's developmental model, Goffman's stigma, and the significance of psychosocial dynamics and cultural understanding in the school environment. This study is based on six qualitative in-depth interviews with teachers with immigrant backgrounds, either raised or born in Norway, originating from the global south. The method is grounded in a social constructivist paradigm, and an inductive approach is used by applying a thematic analysis to the data material.

The results show that the informants' experiences of life skills are characterized by a lack of competence, social support, and belonging, which negatively affected their life skills in school. They experienced feelings of difference, uncertainty, marginalization, and a lack of cultural competence among teachers.

The informants describe life skills as both individual and collective. Individually, it involves understanding difficult situations, managing emotions, and making decisions. Collectively, it pertains to societal relationships and group-based identity and belonging. Qualities of life skills depend on factors such as identity, place of residence, skin color, and culture, which provide meaning in their lives. Language competence, safety, and belonging are highlighted as key psychosocial factors. The absence of these can lead to embarrassment, a social phenomenon associated with uncertainty, loss of face, and feelings of shame. This may indicate the need to expand the understanding of the concept of life skills among minority children.

Forord

«Å være fremmed er å skilles fra mors hender midt i en stor folkemengde», *Farhad Pirbal (Kurdisk forfatter)*

Jeg skriver disse ordene med håp og glede til mine foreldre, som en gang drømte om å se meg lykkelig. Jeg savner deres varme, men føler den når jeg skriver disse ordene. Far og mor var analfabeter; i deres tid var det å kunne skrive navnet sitt en drøm. «Vi er blinde,» sa de ofte. Men gjennom dette arbeidet vil jeg tenne et lys i mørket. Takk for alt, mamma og pappa!

«Kjærlighet. Vakre dikt om det største i livet», sa Nina Woxholtt. Uten kjærlighet hadde det vært vanskelig å oppnå dette målet. På kurdisk betyr «Garmian» varme land der fuglene trekker til om vinteren. Men Garmian er min varme kjærlighet i livet i en kaldt vinter i Norge. Hennes familie er en ressurs, et hav av kjærlighet og støtte.

Å studere som voksen og samtidig være innvandrere er utfordrende; som Olav H. Hauge sa: «*stein på stein; eg må ha flere steiner for å komme over*», har jeg blitt lærer. Jeg minnes «Mamosta», et annet ord for lærer på kurdisk. Et sammensatt ord av «*mam*», som betyr «onkel», og «*westa*», som betyr «mester». Dette symboliserer «kjærlighet og mestring».

Jeg må takke min kjære veileder, Paul Thomas, for støtte og veiledning gjennom denne prosessen. Han viste empati for mitt prosjekt og mine ambisjoner, og hjalp meg med å håndtere utfordringene. Jeg vil også takke min kjære kone, Garmian, min kjære lærer, Toril R. Eriksen og USN Akademisk Skrivesenter for å ha brukt tid på å gjennomgå oppgaven og bidra til at disse ordene gir mening.

Jeg er takknemlig for alle lærerne fra barneskolen til universitetet som har lært meg å se verden på nye måter.

Drammen, 03.Juni.2024

Afrasiab Grami

Contents

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
CONTENTS	VI
1 INNLEDNING	2
1.1 OPPGAVENS RELEVANS OG BAKGRUNN	2
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG BEGRENSNING AV OPPGAVEN	3
1.2 PRESENTASJON AV MÅLGRUPPEN	4
1.2.1 KJÆRT BARN HAR MANGE NAVN: MINORITETSBARN	5
1.2.2 ETNISITET	6
1.4 TIDLIGERE FORSKNING OG RAPPORTER	6
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER OG LITTERATUR GJENNOMGANG	9
2.1 LIVSMESTRING I SKOLEN	9
2.2 OPPLEVELSE AV SAMMENHENG	11
2.2.1 MESTRINGSRESSURSER	12
2.2.2 RESILIENS	13
2.3 SKOLEN – I ET BIOØKOLOGISK PERSPEKTIV	14
2.4 DEN PSYKOSOSIALE DYNAMIKKEN	17
2.4.1 SOSIAL STØTTE, IDENTITET OG TILHØRIGHET	17
2.4.2 ANERKJENNELSE	19
2.4.3 TRYGGHET	20
2.5 KULTUR SOM RESSURS	20
2.5.1 SPRÅKETS BETYDNING FOR LIVSMESTRING	21
2.5.2 KAPITALFORMER - LIVSMESTRING SOM KOMPETANSE	22
2.5.3 RETORIKKEN OM LIKHETSIDALER	23
2.5.4 HVA ER STIGMA	23

3 METODOLOGI	24
3.1 HVA ER KVALITATIV FORSKNING	25
3.2 VITENSKAPELIGE PERSPEKTIVER – SOSIALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING	25
3.3 FORSKNINGSDESIGN: DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	26
3.3.1 INTERVJUGUIDEN	27
3.3.2 STRATEGISK UTVALG OG REKRUTERING AV INFORMANTER	27
3.3.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU, DATA OG TRANSKRIBERING	28
3.5 FORSKNINGSETIKK	29
3.5.1 PERSONVERN: INFORMERT SAMTYKKE	29
3.5.2 INTERVJUSITUASJONEN	30
3.5.3 REFLEKSIVITET	30
3.5.4 OBJEKTIVITET, RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET	31
3.4 KVALITATIV ANALYSE	33
3.5 TEMATISK ANALYSE	33
4 RESULTAT	36
4.1 DEL 1 HVERDAGSMESTRING PÅ SKOLEN, UTFORDRINGER OG RESSURSER	36
4.1.1 Å MESTRE LIVET HVERDAGEN MELLOM TO KULTURER	38
4.1.2 FORELDRENE MANGEL PÅ SKOLEENGASJEMENT	40
4.1.3 SKOLENS MANGEL PÅ FLERKULTURELL FORSTÅELSE	40
4.2 DEL 2: LIVSMESTRING I EN FLERKULTURELL KONTEKST ER EN KOLLEKTIV FORSTÅELSE	42
4.2.1 SPRÅK ER NØKKELEN TIL LIVSMESTRING	44
4.2.2 TRYGGHET ER ET MANGFOLDIG FENOMEN	47
4.2.3 TILHØRIGHETENS BÅND RUND LIVSMESTRING	48
4.2.4 LÆRERE SOM RESSURS	50
5 DISKUSJON	52
5.1 DEL 1: LIVSMESTRINGSOPPLEVELSER PÅ SKOLEN, UTFORDRINGER OG RESSURSER	52
5.1.1. SØKEN ETTER SOSIAL STØTTE OG TILHØRIGHET	53
5.1.2 TILGANG TIL SKOLEHVERDAGEN	55
5.1.3 EN UFORUTSIGBAR SKOLEHVERDAG	56
5.1.4 MESTRINGSOPPLEVELSE I EN MIKRO- OG MAKRO PERSPEKTIV	57

5.1.5 KORT OPPSUMMERING	60
5.2 DEL 2: EN MANGFOLDIG FORSTÅELSE AV BEGREPET LIVSMESTRING	61
5.2.1 INDIVIDUELL FORSTÅELSE AV LIVSMESTRING	62
5.2.2 KOLLEKTIVE TILNÆRMINGER TIL Å FORSTÅ LIVSMESTRING	64
5.2.3 PSYKOSOSIALE BETYDNINGER: SPRÅKKOMPETANSE, TRYGGHET OG TILHØRIGHET	67
5.2.4 LÆRERENS PRAKSIS	71
5.2.5 KORT OPPSUMMERING	72
6 AVSLUTNING	72
6.1 FORSLAG TIL PRAKSISFELTET	74
6.2 VIDERE FORSKNING	75
7 LITTERATURLISTE	76
8 VEDLEGG	83
VEDLEGG 1 GODKJENNING AV SIKT.	83
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE	84
VEDLEGG 3 SAMTYKKESKJEMA	85

1 Innledning

Som en lærerstudent har jeg ofte reflektert over hvordan barn med innvandrerbakgrunn kan mestre utfordringene sine i skolehverdagen. I praksis har jeg møtt en traumatisert flerkulturell elevgruppe. I første omgang var det vanskelig å se fellesskapet. Alle søkte etter sin plass og trivsel, men de følte ikke at de hadde funnet den. Lærere gjennomførte ulike undervisningsøkter og aktivitetsplaner for å utfordre og styrke elevenes sosiale ferdigheter. Tiltakene var ikke effektive nok til å løse problemene. Dette har fått meg til å stille spørsmålet: Hvorfor lykkes ikke lærerne med aktivitetsplanene, og hva og hvordan øker sosiale avvik blant elevgruppen som var i utgangspunktet sosiale? Var det læreren som manglet ferdigheter, barna selv, eller noe i dynamikken blant elevgruppen?

Vi mangler kunnskap og forståelse av hva som gir mening i deres skolehverdag. Ved å integrere perspektivene til lærere med minoritetsbakgrunn, kan vi få innsikt i hva som virkelig fremmer livsmestring og tilhørighet i en flerkulturell setting. Jeg ønsket å ta med meg denne erfaringen og utforske begrepet livsmestring fra en flerkulturell synsvinkel.

I denne undersøkelsen ville jeg bruke termen «minoritet» for å representere målgruppen «innvandrerbarn og norskfødte med innvandrerforeldre» som har opprinnelige bakgrunn fra det globale sør (se 1.3.1).

1.1 Oppgavens relevans og bakgrunn

Statistikk viser at antall med flerkulturell bakgrunn i den norske skolen har økt de siste tiårene, og «innvandrer og norskfødte med innvandrerforeldre» utgjør en stadig større og sammensatt samfunnsgruppe (SSB, 2024). Dynamikken preges av hvordan barn med minoritetsbakgrunn kan tilegne seg kunnskap og ferdigheter for å være aktør i sitt eget liv og kunne aktivt delta i samfunnet.

Denne masteroppgaven tar stilling til skolehverdagen som er en viktig arena for barnets psykososiale tilpassing, danning og utvikling. Et spenningsforhold som utfordrer skolen, lærere og familien, handler om hvordan disse aktørene kan støtte barna til «å mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskapet i samfunnet» (Opplæringslova, 1988, §1-1). Mulighetene i skolen åpner dører for minoriteter til å bli nærmere kjent med samfunnet. Barna bringer med seg flerkulturelle ressurser, kontekster og utfordringer inn i skolen, og disse former deres livsverden. Men virkeligheten innebærer også risikoen for at de kan oppleve diskriminerende

holdninger på skolen knyttet til deres etniske bakgrunn. Noen barn kan oppleve ekstra sårbarhet og stigmatisering, mens andre kan være mer robuste og motstandsdyktige med gode sosiale ferdigheter og støtte fra omgivelsene. Likevel er det viktig å erkjenne at mange minoritetsbarn bærer med seg barrierer som gjør deres skolehverdag vanskelig, uforutsigbar, ubalansert og psykisk belastende.

Folkehelse og livsmestring har blitt en del av den overordnede delen av læreplanen som et folkehelse tiltak. Arbeidet med folkehelse og livsmestring på timeplanen, gir livsmestringsfaget et psykososialt rammeverk for å utvikle sine sosiale og emosjonelle kompetanser (Madsen, 2020). Sentralt står problemstillingen om hvilke sosiokulturelle ressurser minoritets elever har tilgang til, og hvordan disse ressursene kan styrke deres evne til å mestre både skolehverdagen og livet generelt. I denne masteroppgaven er livsmestring et konteksthengig begrep som krever kultursensitive forståelser.

1.1 Forskningsspørsmål og begrensning av oppgaven

For å avgrense forskningsspørsmålet, fokuserer studien på skolehverdagen som forskningsfelt. Skolehverdagen rommer daglige rutiner, aktiviteter og psykososiale tilpasninger. Målgruppen, som består av innvandrerbarn og norskfødte med innvandrerforeldre, blir ofte framstilt som en risikoutsatt gruppe. De er overrepresentert i statistikker over sosiale utfordringer og er hyppige mottakere av hjelpetiltak (Bufdir, 2022).

Forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i overordnet del av lærerplanen om folkehelse og livsmestring som gir perspektiver på hvordan «barn kan forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne tilnærmingen er logikken bak problemstillingen som inneholder både kontekst og situasjon, mulige konsekvenser og behov for forskning (Gjevjon, 2019).

Forskningsspørsmålet er:

Hvordan oppfatter og definerer lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring, basert på deres personlige erfaringer med mestring i skolen som barn?

Ved en kvalitativ tilnærming, tar informantene i denne studien en retrospektiv posisjon for å sette ord på sine mestringsopplevelser i skolen og sine forståelser av begrepet livsmestring i en flerkulturell kontekst. To hovedspørsmål kan besvare forskningsspørsmålet:

Del 1: Hvordan beskriver informantene sine mestringsopplevelser i skolehverdagen?

Del 2: Hvordan forstår informantene begrepet livsmestring?

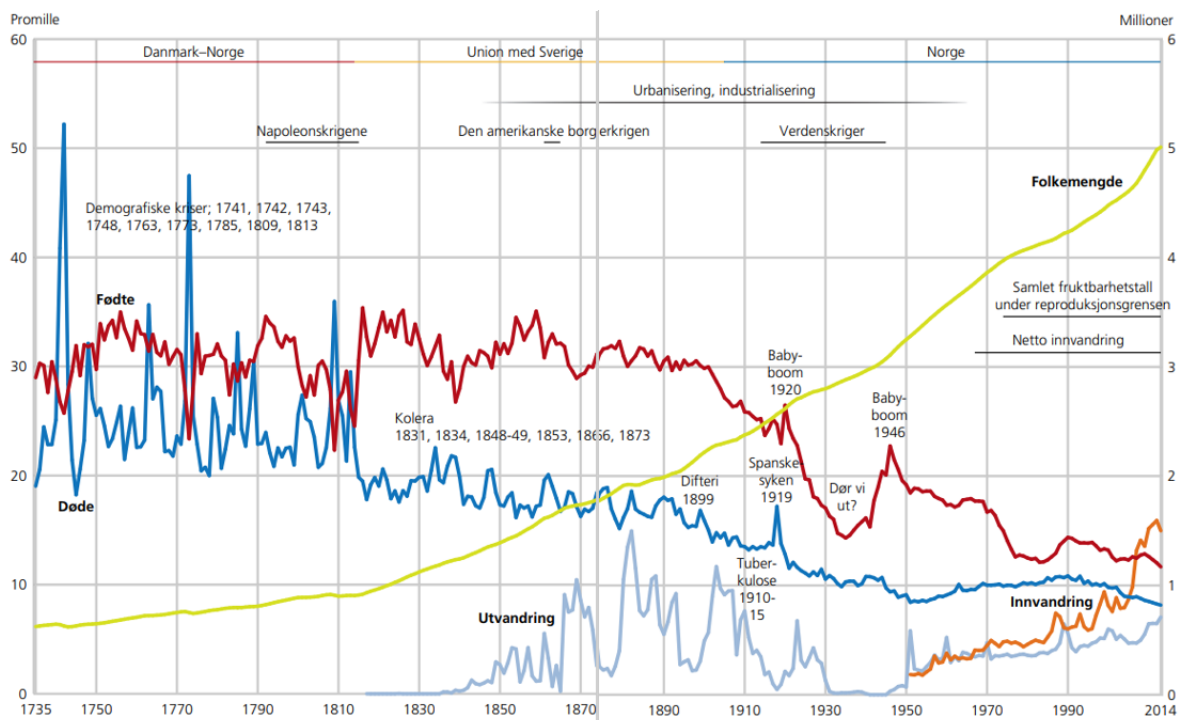
Informantene er lærere med innvandrerbakgrunn, enten er de født eller oppvokst i Norge. De representerer en mangfoldig og heterogen gruppe, spesielt med bakgrunn fra Afrika og Asia. Det er store variasjoner i demografiske bakgrunnsforhold, helsestatus og psykososial tilpasning både innenfor og mellom disse gruppene.

1.2 Presentasjon av målgruppen

Et sosiodemografisk bilde av «innvandrerbarn som er oppvokst i Norge eller norskfødte med innvandrerforeldre», viser at ved inngangen til året 2024 var det om lag 931081 innvandrere (16,8%) og 221459 norskfødte med innvandrerforeldre (4,0%) i landet. Denne elevpopulasjonen har bakgrunn fra over 200 forskjellige land og en stor variasjon av etniske grupper. Nesten halvparten av dem har opprinnelig bakgrunn fra ikke-vestlige land, med største representasjon fra Asia og Afrika, særlig fra Pakistan, Somalia, Irak og Vietnam (SSB, 2024). Målgruppen i denne studien har opprinnelige bakgrunn fra det globale sør. Det globale sør betegner land som historisk har fått lite fra verdensøkonomien, og belyser globale ulikheter i økonomisk og sosial utvikling (Eggen, 2022).

På slutten av 1960-tallet innvandret folk fra andre kontinenter til Norge som har gjort det norske samfunnet mer komplekst når det gjelder kulturelle idealer og folks livsløpsforståelse på tvers av globale utfordringer og muligheter (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 227-230). I en «tabellstudie», tabellene som Statistikk sentralbyrå og institusjonens forgjengere har produsert gjennom mange år og har verdi for forskning, studerte Espen Søbye (2014) «Folkemengdens bevegelse» fra 1735 til 2014. Søbye presenterer i en graf (Figur.1) «det nye innvandring» som et «demografisk vendepunkt» fra 1967 til 2014 (s.86). I grafen fremstilles innvandringsstatistikk morgendagens Norge som en innvandrer nasjon som «skaper nasjonale selvbilder, og bidrar til at de endrer seg» (s.6). Denne grafen viser innvandring som er ikke et nytt samfunnsfenomen. De har endret samfunnet og etablert seg som et sosialt faktum både i vesten og i Norge (Brochmann & Kjeldstadli, 2014, s. 422).

De første norskfødte med innvandrerforeldre som har erfart skolen i Norge, er barn av de første innvandrergruppene på 1970-tallet (Steinkelner, 2023). Ifølge denne utviklingen har minoritetslevpopulasjonen økt betydelig i norske skoler (Figur.1, oransjelinje).



Figur 1 Folkemengdens bevegelse. Norge. 1735-2014. (Søbye, 2014, s. 290-91).

Migrasjonsspørsmålet blir ofte diskutert utfra den såkalte «push and pull» teorien, altså hva, hvordan og hvorfor aktører tar valg om å flytte eller flykte fra opprinnelige hjemmested. Migrasjon er ofte fremstilt som en samfunnsdiagnose som burde forebygges; en globalkrise på ulike fronter; men det kan også være menneskelige aktiviteter som formål om å skape ei bedre fremtid (Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s. 67-69). I dag fokuseres på norskfødte i et integreringsperspektiv. Denne demografiske gruppen har andre forutsetninger for å tilpasse seg i samfunnet, fordi de har hele sin oppvekst i Norge, og er aktivt medborger i samfunnet (IMDI, 2023). I denne sammenhengen innebærer livsmestring en kompetanse som omfatter inkludering og tilpasning til skolens strukturer og regler. Det handler ikke bare om å mestre individuelle utfordringer, men også om å integrere seg det sosiale og institusjonelle miljøet i skolen.

1.2.1 Kjært barn har mange navn: Minoritetsbarn

I dagligspråket brukes mange betegnelser på «barn som er født og oppvokst i Norge». Tidligere brukte forskere termen ikke-vestlige bakgrunn som var basert på vestlige verdier og kulturelle idealer. Statistikk sentralbyrå definerer Norskfødte med innvandrerforeldre som «er født i Norge av to utenlandsfødte foreldre, og som har fire utenlandsfødte besteforeldre» (SSB, 2024).

I forskningsprosjekter brukes ulike termer som for eksempel «flerkulturelle barn», «third culture kids (TCK)», «Krysskulturelle barn», «innvandrerbarn», «andre generasjonsbarn», «immigrant barn», «flyktningbarn», «minoritetsspråklige elever» også videre (Salole, 2018, s. 35-36; Oppedal, 2023, s.106). I kategorien minoritet i denne studien oppfattet jeg en asymmetrisk maktforholdet mellom majoriteten og etniske minoriteter, hvor majoriteten har en symbolsk definisjonsmakt, altså «retten til å definere hvordan verden ser ut» som kan omfatte alt fra dagliglivets rutiner til politikk, økonomi og lovverk (Eriksen & Sajjad, 2020, s.88-89). Dette gjelder også hvordan minoriteter skal tilpasse seg skolens plattform.

Innenfor fagterminologien ville jeg bruke termen «barn med minoritetsbakgrunn/minoritetsbarn» som representerer studiens målgruppe. I tråd med Bronfenbrenners (1979-2005) utviklingsmodell og barnekonvensjonen (1998), foretrukket jeg å anvende termen «barn» i stedet for «elev». Dette valget understreker barnas roller som aktive deltakere i sin egen utvikling og deres behov for å utvikle livsmestringsferdigheter gjennom opplevelser, erfaringer og tilgang til sosiale og kulturelle ressurser.

1.2.2 Etnisitet

På bakgrunn av over 200 etniske grupper i Norge, og faktorer som akkulturasjon, deres generasjon, sosiokulturelle bakgrunn, lokale påvirkninger og en stor variasjon av kulturer og normer, er det vanskelig å kategorisere dem i en bestemt etnisk gruppe. Men en viktig identitetsmarkør blant alle minoritetsbarn, er etnisitet. Etnisitet (en: ethnic) betyr «folk» eller «folkeslag». Innen fagterminologien blir «barn som er oppvokst eller født i Norge» ofte kalt etniske minoriteter. Dette refererer til sosiale og kulturelle erfaringer de deler eller tilhører, noe som skiller seg fra majoriteten (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 52-53). I denne studien oppfattet jeg etnisk identitet som en vesentlig ressurs for å forstå barnets psykososiale tilpasning og mestring i ulike sosiale kontekster. Informantene i denne studien skal ikke betraktes som representanter for sine etniske bakgrunn, men heller som individer som har erfart og vokst opp mellom to kulturer.

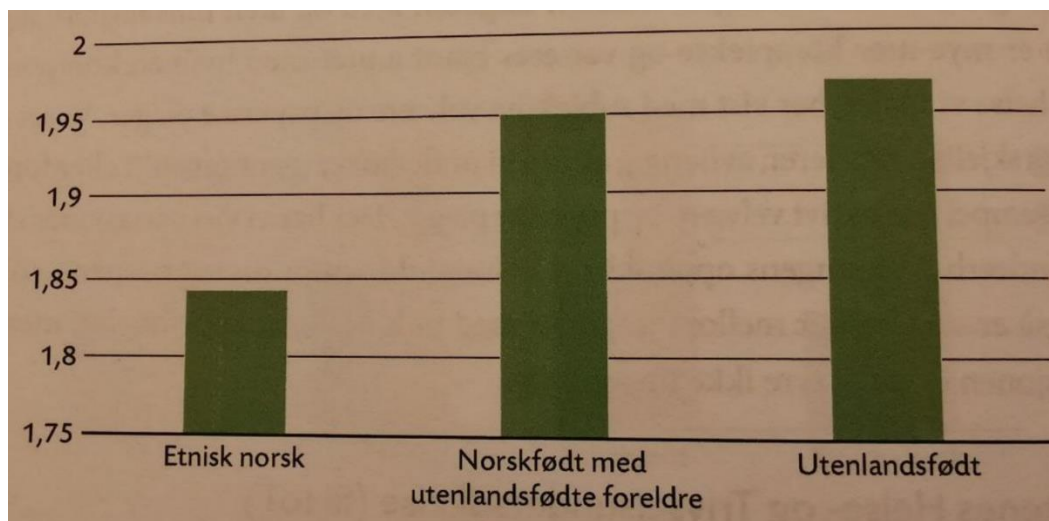
1.4 Tidligere forskning og rapporter

Gjennom et søk på plattformen USN-oria dukker det opp mange artikler, bøker og rapporter om minoriteter som et aktuelt tema i det norske samfunnet. Sletten et al. (2021) problematiserer dagens syn på minoriteter basert på to problemfortellinger: Minoritetsguttene fremstilles som grupper som faller fra skolen, slåss og roter seg i rus og kriminalitet på

bakgrunn av fattigdom, urbane gategutter og erfaringer med diskriminering og rasisme. Mens bekymringene rundt jentene ofte omhandler patriarkalsk sosial kontroll og undertrykkelse i minoritetsmiljøer. Disse problemfortellingene gir samfunnet et «stakkars oss»-perspektiv, der vi må rydde opp etter kaoset som gjør skolehverdagen urolig (Sletten, 2021, s.87-101).

Det er økt oppmerksomhet rundt minoritetsspråklige elever som «presterer lavere på nasjonale prøver, oppnår lavere karakterer, og gjennomfører videregående opplæring i mindre grad enn øvrige elever» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2). Noen studier peker på sosioøkonomiske og helsemessige faktorer (Hynek & Abebe, 2022), og andre studier identifiserer barnets usikkerhet, stress, angst, depresjon som grunnleggende faktorer for frafallet fra skolen (Lie, 2019, s. 73-99). Skolemiljøet kan være en potensiell kilde til stress blant minoritets elever, som er et resultat av erfart marginalisering og stigmatisering. Lærere mangler ofte kultursensitivitet for å møte adferdsmønstre hos minoritets elever (Lie, 2019, s. 101). Kjennetegn ved minoritetsbarn i slike vanskelige situasjoner, kan være at de ofte opptrer seg sinte, virker slitne, utagerende, opplever stress, er stille, spiser lite eller har høyt fravær og sitter lenge foran digitale enheter (Salole, 2017, s.6). Disse momentene i barnets liv, er tegn på mangel på anerkjennelse, psykiske helseplager og tap av skolehverdagen.

I en kvantitativ undersøkelse barnas sosiale kompetanse og psykiske helse, er kartlagt. Det avdekkes at tokulturell oppvekst, sosiale relasjoner, identitet, tilhørighet og språkkompetanse er viktige faktorer for psykososial tilpasning og psykisk helse (Oppedal, 2008). Funnene viser at innvandrerbarn har en betydelig høy forekomst av symptomer på psykiske helseplager enn etnisk norske barn og skjevutviklingen er mest merkbar blant gutter. Studien viser at innvandrerbarn opplever mer emosjonelle og sosiale problemer på hverdagsarenaer. Likevel rapporterer undersøkelsen at barna opplever oftere belastninger i nettverkene sine på grunn av sine kulturelle bakgrunner (Oppedal et al., 2008). I en ny studie, fokuserte Oppedal på psykiske helseplager blant etnisk norske, norskfødte og «utenlandsfødte» grupper. Grafen nedenfor (Figur.2) fra SHoT, viser gjennomsnitt av psykiske plager blant disse gruppene som ble målt med 25 symptomer på angst, depresjon og psykosomatikk. Ifølge grafen sliter både *innvandrerbarn med utenlandsfødte foreldre* og *utenlandsfødte* mer med psykisk helseplager enn etnisk norske elever (Oppedal, 2023, s.114).



Figur 2 Gjennomsnitt i psykiske plager blant elever med og uten innvandrerbakgrunn justert for kjønn og alder (Oppedal, 2023, s.114).

Noen studier rapporterer ekstreme holdninger mot minoritets elever i skolehverdagen, noe som kan påvirke deres livsmestringsopplevelser på flere områder. I 2022 publiserte Unicef en spørreundersøkelse om hva barn og unge mener om rasisme i Norge. U-Reporten viser at hver tredje flerkulturelle tenåring opplever rasisme, særlig på bakgrunn av hudfarge (37%).

Resultatene avslører at hendelsene fordeler seg med 57% på skolen, 13% på sosiale medier, 4% på fritidsaktiviteter, 7% i regi av venner og familie, 2% på jobb, og 17% på andre steder. Fleste parten av deltakerne i studien er (85%) født i Norge, og de fleste som deltok i undersøkelsen var barn fra Viken, Oslo og Vestlandet. Skolen mangler aktører, aspekter og opplysninger som kan bidra til å sette tiltak på å forebygge ekstreme holdninger i skolehverdagen. Disse ekstreme holdningene førte raskt til at elevgrupper følte seg alene og fikk en svakere følelse av empati og tilhørighet. Dette kan resultere i et brudd i sosiale relasjoner og en følelse av manglende trygghet i hverdagsarenaer (Unicef, 2022).

Diskriminering og opplevd rasisme «gir konsekvenser som reduserer faglig selvtillit og mindre tro på å lykkes i skolen, lavere trivsel, svekkede prestasjoner, sosioemosjonelle vansker og negative atferdsmessige konsekvenser» (IMDI, 2023, s.91). Det er viktig å stille spørsmål ved hva og hvordan skolen kan iverksette tiltak og aktivitetsplaner mot diskriminerende holdninger.

Dette utvalget av tidligere forskning viser at målgruppen opplever betydelige utfordringer i skolehverdagen som er knyttet til deres sosiale og kulturelle bakgrunn. Utfordringer og muligheter oppstår både i skolens kontekst, praksiser og i den flerkulturelle virkeligheten.

Tidligere forskning har identifisert psykososiale faktorer som er av grunnleggende betydning i barnets mestringsopplevelser i skolehverdagen. I lys av tidligere forskning kunne jeg plassere min forskning i en større sammenheng og drøfte mine resultater innenfor forskningsfeltet og fagdiskursen.

2 Teoretiske perspektiver og litteratur gjennomgang

I dette kapittelet redegjør jeg for viktige teoretiske perspektiver for å kontekstualisere problemstillingen. Deler vi begrepet «skolehverdagen», så får vi «skolen» som referer til et sted, mens «hverdag» gir en tidsdimensjon ved skolen som en del av barnets livserfaringer. Skolehverdagen i denne konteksten er en arena for barn (individet) å møte grunnleggende oppfatninger av hvordan et samfunn (systemet) fungerer, og hvilke sosiokulturelle faktorer gir individet til å forstå, håndtere og finne mening i eget liv.

2.1 Livsmestring i skolen

Opplæringsloven og læreplanen er de viktigste kildene til skolens mandat om hva, hvordan og hvorfor skolen legger til rette for barnets behov og rettigheter. Ifølge opplæringsloven «elevane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1988, §1-1). I tråd med opplæringsloven, har folkehelse og livsmestring blitt (FoL) innført som et av de tverrfaglige temaene sammen med demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling i en overordnet del av lærerplanen fra 2017. Slik blir livsmestring definert i læreplanen:

«Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Målsetningene av livsmestringsbegrepet ifølge læreplanen, kan oppfattes som å forstå og påvirke psykososiale faktorer som gir mening i livet, ferdigheter til «å kunne sette grenser, håndtere medgang og motgang» og å være mottakelig og deltakende i et sosialt fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Relevansen for denne studien er livsmestring som er knyttet til kompetansemålene i samfunnsfag. Det handler «om at elevene skal bli bevisste på sin egen identitet og identitetsutvikling og forstå individet som en del av ulike fellesskap. Og innsikt i

hvordan relasjoner og tilhørighet blir påvirket av samhandling med andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Livsmestring har en sammenheng med konseptet «life skills». Verdens helse organisasjon (WHO) i 1994 har definert begrepet «life skills» «abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life» (WHO, 1994, s.4). Konseptet «life skills» og livsmestring fokuserer på å utvikle ferdigheter og ressurser som individet har behov for å håndtere utfordringer og trives i ulike livssituasjoner. Helsefremmende arbeid og folkehelse refererer til Ottawa-charteret (1986), som er bygget på den historiske konteksten innen samfunnsvitenskap og FN (De forente nasjoner), med vedtaket om menneskerettigheter i 1948 (WHO, 1986). Empowerment har vært et viktig aspekt i minoritetsbevegelsene i 1960-årene i USA som begynte å kjempe for sine rettigheter mot undertrykkelse og stigmatiserende holdninger i samfunnet (Mittelmark et al., 2017).

Paulo Freire (1974) i sin bok «De undertryktes pedagogikk» legger vekt på «myndiggjøring og frigjøringspedagogikk» for å utforske lærerens rolle i barnets liv, samt barnas behov og ressurser for å være subjekter i eget liv. Han hevder at å være et subjekt i livet innebærer å frigjøre seg fra undertrykkende normer og verdier. Freires pedagogikk har hatt stor innflytelse på anerkjennelsen av minoriteter. Han vektlegger dialog, refleksjon og handling som verktøy for å skape forandring, øke bevisstheten og frigjøre individet. Ifølge Freire er «frigjøring praksis: menneskets handling og tenkning stillet overfor sin tilværelse i den den hensikt å forandre den» (Freire, 1999, s. 63). Myndiggjøring i denne konteksten handler om å gi kompetanse for livsmestring og folkehelse som har sammenheng med andre tverrfaglige temaer som medborgerskap og bærekraftig utvikling.

I Norge parallelt med andre skandinaviske land, har bekymringer om dagens barn og ungdom økt. Denne generasjonen har blitt fremstilt som «generasjon prestasjon» med en rekke psykiske helse belastninger, depresjon, angst, stress, skolefravall og andre lidelser og utfordringer. Livsmestring i denne forstand er et folkehelseiltak for å fremme god helse, trivsel, utvikle kompetanser og holdninger blant enkelt elever (Madsen, 2020).

Koritzinsky (2021) beskriver tre perspektiver på konseptet livsmestring i norsk skolekontekst:

Det første perspektivet fremmes av Arne Holte, professor i helsepsykologi. Holte ønsker mer livsmestring og psykisk helse på timeplanen som et nødvendig folkehelseiltak til å

motarbeide psykiske helseplager i skolen. Den bør være like solid faglig-vitenskapelig fundert som undervisningen i alle andre grunnskolefag (Holte, 2016; Koritzinsky, 2021. s.196). Livsmestring i denne konteksten gjenspeiles i tanker, følelser og holdninger som har betydning for psykisk helse.

Det andre perspektivet fremstilles av Gro Øiestad, klinisk psykolog. Øiestad ser på livsmestring i et sosialt pedagogisk perspektiv som bygger på relasjonskompetanser. Den legger vekt på å styrke elevens sosiale -og emosjonelle ferdigheter, og fremhever lærerens og andre voksnes støttende rolle (Koritzinsky, 2021, s.197).

Det tredje perspektivet er kritikken mot livsmestring på timeplanen, fremmes av Ole Jacob Madsen, psykolog og filosof. Madsen stiller spørsmål ved den ideologiske bakgrunnen til innføring av livsmestring om hva og hvorfor faget kom. Han understreker konsekvenser av å psykologisere sosiale utfordringer i skolen som legger stadig mye mer ansvar på individet enn å fremme god helse. Ifølge Madsen mister vi tradisjoner, felleskapsordninger og empati, fordi læreplanens liberale idealer, øker kompleksitet, individualisering og ikke bryr seg om det sosiale fellesskapet (Koritzinsky, 2021, s.196; Madsen, 2020).

Livsmestring er et uklart begrep innenfor fagfornyelsen. Dette kan forstås som både inkludering av psykisk helse i skolen og en empatisk forståelse av livsmestring for å bygge relasjoner med enkelt elever. En åpenbar uklarhet gjelder aspekter ved å forstå hvordan minoritetsbarn mestrer sine hverdager. Studien forsøker å identifisere potensielle muligheter og utfordringer rundt hvordan målgruppen utvikler evnen til å forstå og påvirke faktorer som har betydning for å mestre hverdagen. Livsmestring i denne studien omfatter mer enn kompetansemål i fag som påvirker barnets tilstedeværelse.

2.2 Opplevelse av sammenheng

Antonovsky (1923-1994) var en israelsk-amerikansk professor i medisinsk sosiologi som utviklet teorien om «opplevelse av sammenheng (OAS) (eng. Sense of coherence (SOC))» blir også kalt for «salutogenese». Antonovsky har bygget sin teori på bakgrunn av Viktor E. Frankls (1905-1997) observasjoner og erfaringer på konsentrasjonsleiren i Auschwitz under andre verdenskrig. Håp ifølge Frankl var mangfoldigheten av muligheter for å reise opp mennesket i konsentrasjonsleiren sjelelig og å fylle livet med mening (Frankl, 2018).

Antonovsky definerer OAS slik:

«Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og (3) disse kravene er utfordringer som der er verd å engasjere seg i» (Antonovsky, 2012, s. 41).

OAS består av tre komponenter: begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet.

Begripelighet handler om å forstå hva som skjer i hverdagen. Det omhandler om den kognitive dimensjonen og viser til «i hvilken grad man opplever stimuli for i det indre eller ytre miljø, er kognitivt forståelig, som velordnet, sammenhengende, strukturert og klar informasjon i stedet for støy- kaotisk, uorganisert, tilfeldig, uforventet og uforståelig» (s. 39-40).

Håndterbarhet handler om evnen til å se løsninger og ressurser for å håndtere utfordringer. Det handler om «i hvilken grad man opplever at man har tilstrekkelige ressurser til rådighet til å takle kravene man blir stilt overfor av stimuliene man bombarderes med» (Antonovsky, 2012, s. 40). Innenfor skolens rammer kan for eksempel skolegården, lærerne, foreldrene, læringsmiljøet, vennskap, kontekster og strukturer være ressurser som barna kan mobilisere i vanskelige situasjoner.

Meningsfullhet er den motivasjonsdimensjonen som står som en sentral komponent av opplevelse av sammenheng. Det handler om i hvilken grad individet opplever at livet er følelsesmessig forståelig, meningsfullt og verdt å engasjere seg i og bruke krefter på utfordringene (Antonovsky, 2012, s.41, 69). Meningsfullhet anses som den viktigste forutsetningen for å forstå og håndtere situasjoner her og nå.

2.2.1 Mestringsressurser

Mestringsressursene kan deles i to hovedkategorier: individuelle og kollektive, og disse ressursene har sammenheng med hverandre i en gitt kontekst (Tabell.1). (Antonovsky, 2012; Lønne, 2022).

Tabell.1 Mestringsressurser ifølge OAS (Antonovsky, 2012; Lønne, 2022)

Individuelle OAS	Kollektive OAS
Fysiske og biokjemiske ressurser	Kultur (materielle og immaterielle)
Materiale verdier	Sosial støtte/sosialt klima
Kunnskap og intelligens	Religion og livssyn
Mestringsstrategier	Kontinuitet, oversikt og kontroll (makrososiokulturelle gjennom prosesser)
Egoidentitet (selvfølelse, mestringsfølelse)	

Antonovsky bruker metaforet «livets elv» for å illustrere hvordan kraftige strømmer hindrer oss til å oppleve sammenheng. Vi trenger både motstandsressurser og svømmeferdigheter for å kunne svømme mot elvens sterke strømmer (Antonovsky, 2012, s.104). Spørsmålet som kan stilles, er hvordan skolen, hjemmet, læreren, venner og disse i en større kontekst, kan være en ressurs for å utvikle barnets evne til å forstå, håndtere og finne mening i livet.

En studie tyder på at opplevelse av sammenheng er et «cross-cultural»-konsept med å sammenligne ungdommer (12-18 år) fra majoritet og minoriteter. Studien ble gjennomført blant tre kulturelle grupper: jøder, muslimer og drusere for å utforske OAS blant ungdommer som opplever krisesituasjoner som naturkatastrofer. Studien fokuserte på skogbrannen som fant sted i begynnelsen av desember 2010 på Mount Carmel i Israel, hvor 44 mennesker døde og 32000 kvadratkilometer ble ødelagt. Studien viste at en sterk OAS er assosiert med følelsen av sosial støtte og tilhørighet, samt tilgang til kollektive mestringsressurser. Resultatene antyder at jødiske respondenter hadde en sterk personlig OAS, mens minoritetsgrupper viste en sterkere kollektiv OAS når det gjaldt håndtering av stressreaksjoner. Kjønn kan påvirke stressreaksjoner, gutter er generelt mer motstandsdyktige. Dette indikerer at OAS fungerer som en beskyttelsesmekanisme i ulike kulturer som opplever kronisk stress (Braun-Lewensohn, 2014). I lys av denne studien, er OAS et analyseverktøy for å kunne undersøke og identifisere hva informantene i denne masteroppgaven forstår og håndterer sine hverdagslige utfordringer.

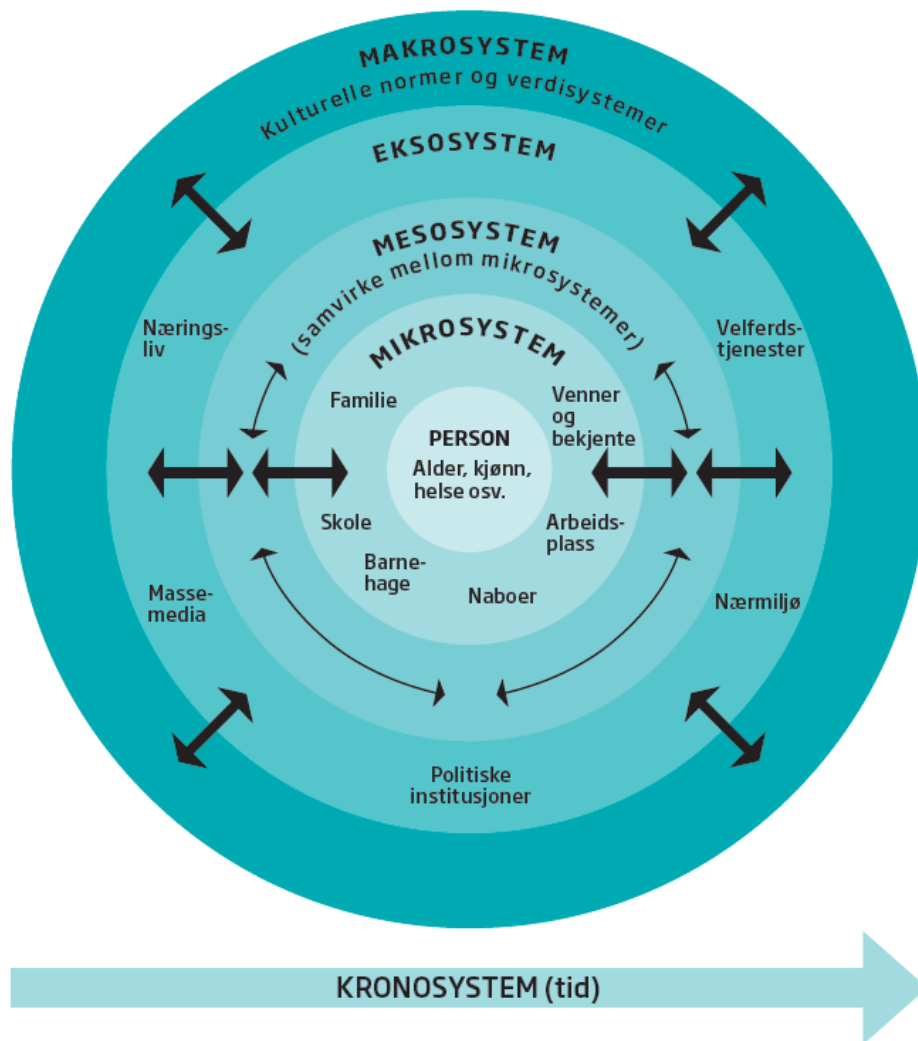
2.2.2 Resiliens

Ofte fremstilles barn med minoritetsbakgrunn som «løvetannbarn», «resiliente» og «robuste» barn som har opplevd vanskelige situasjoner og har utviklet sin tåleevne i livet. Både «salutogenese» og «resiliens» legger vekt på de prosessene som bringer god helse og velvære

over tid og de fokuserer på menneskets erfaringer og påkjenninger (Borge, 2010). Individuelle faktorer (tillærte ferdigheter til å mestre vanskelige situasjoner), sosiale relasjoner (sosial støtte og tilhørighet) og et trygt miljø, er ifølge Borge faktorer som gjør mennesker robuste (Borge, 2010). Borge viderefører Rutter (2000) sin definisjon at resiliens eller psykologisk motstandskraft som handler om utviklingsprosesser og mangfoldige evner til å forstå, håndtere og påvirke livskrevende situasjoner i livet (Borge, 2010). Med dette forstår vi «menneskets evne til å tåle og godta stress, fare og sykdom» (Fugelli & Ingstad, 2014, s.219).

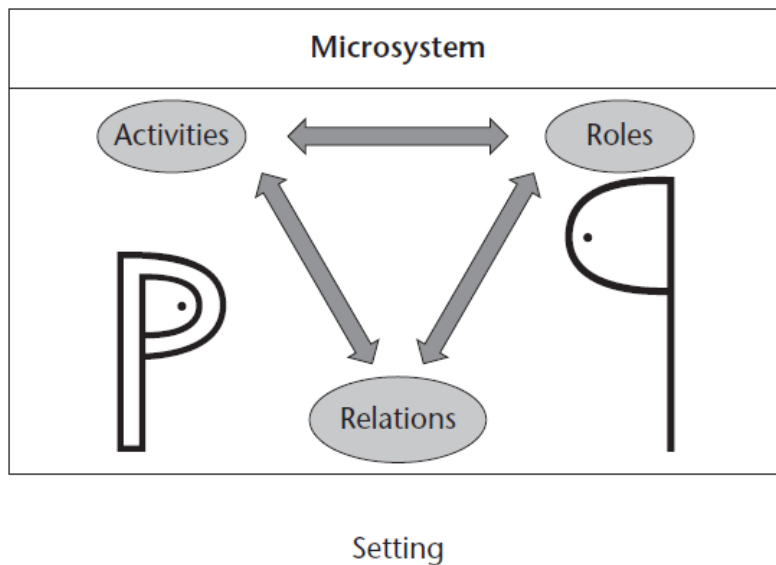
2.3 Skolen – i et bioøkologisk perspektiv

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) har utvikle sin bioøkologisk utviklingsmodell (The ecology of human development) med fokus på samspillet med omgivelsene og sosiale kontekster. Denne bioøkologiske modellen er en vitenskapelig forståelsesramme for å studere barnet i et miljø som integrerer både barnets biologiske egenskaper og det sosiale samspillet som barnet deltar aktivt i. Modellen er avhengig av fire komponenter som er i gjensidig relasjon med hverandre: Person (biologiske, kognitive, følelse- og adferdsmessige egenskaper), kontekster (sosiale og kulturelle systemer), proksimale prosesser (samspillet mellom nære relasjoner og de ulike kontekstene barn befinner seg i) og tid (kronosystemet) (Bronfenbrenner, 1979, s. 2-5; Imsen, 2020, 409-414). Bronfenbrenner fremstiller modellen i fem ulike systemer: mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet, makrosystemet og kronosystemet (Bronfenbrenner, 1979-2005) (Figur.3).



Figur 3 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005) hentet fra (Helsedirektoratet, 2015, s.14)

Mikrosystemet er hverdagsarenaer som består av tre komponenter: 1) «Nære relasjoner» er direkte kontakt til miljøet (ansikt til ansikt forhold); 2) «roller» refererer til sosiale roller personen går inni som kan læres og speiles, og hva/hvordan han/hun gjør, tenker og føler i et sosialt fellesskap; 3) meningsfulle aktiviteter som barna observerer og deltar i (Bronfenbrenner, 1979, s.22; Shelton, 2019, s.58-62). Dette er et trekantforhold som gjensidig påvirker og utvikler hverandre (Figur.4).



Figur 4 Mikrosystem og dets komponenter (Shelton, 2019, 62).

Mesosystemet og eksosystemet er mellomsystemer. Mesosystemet bygger på relasjoner mellom mikrosystemene der barnet er en aktiv deltaker og har relasjon til, for eksempel skolen, familien, venner, lekeplasser også videre. Eksosystemet er systemer som barna ikke er aktive deltakere, og dette har indirekte påvirkning på deres utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s.25; Kvello, 2022). Foreldrene til barnets venner, lærerens profesjonsfelleskap, barnevern, BUP, PPT også videre regnes som eksosystemet som kan påvirke barnets skolehverdag.

Makrosystemet handler om det komplekse systemet som «betegner overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger» (Bronfenbrenner, 1979, s.26; Kvello, 2022, s. 39). Opplæringsloven og en felles nasjonal læreplan påvirker hvordan ulike virksomheter som barnehager og skoler fungerer i samfunnet.

Kronosystemet handler om personens posisjon i det økologiske miljøet som er et resultat av rolleendring, setting eller begge deler mellom fortiden, nåtiden og fremtiden (Bronfenbrenner, 2005; Kvello, 2022, s. 39-40). I denne konteksten oppfattes skolehverdagen som en tidsramme som alle barn befinner seg i, og den gir innsikt i hvordan erfaringer, hendelser og endringer i hverdagsarenaer påvirker barnas livsmestring.

Bronfenbrenners modell er et passende analyseperspektiv til å se sammenhenger i skolehverdagen, og kan illustrere hvordan minoritetsbarn sosialisere seg blant ulike systemer, samt hvilke ferdigheter og kunnskaper de har behov for, for å være aktive deltakere i fellesskapet. Sosialisering er en prosess der individer tilegner seg kunnskaper og ferdigheter i

kulturen til å bli fungerende medlemmer i samfunnet (Grimen, 2004; Schiefloe, 2011). Livsmestring i lys av denne definisjonen, er en kompetanse for å kunne delta i samfunnet. På den ene siden er «familien samfunnets grunnleggende sosiale enhet – den viktigste arena for tilhørighet, nærhet og fellesskap og den beste rammen rundt barns oppvekst» (Meld.St.29 (2002-2003), s. 5). På den andre siden er skolen en sentral aktør i barnets utvikling som påvirker «barnets læring, danning og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barn med minoritetsbakgrunn kan oppleve en rekke spenning mellom foreldre og barna, hjem og skolen, foreldre og lærere/venner, mørk og hvitt samfunn, minoritet i et majoritetssamfunn, hjemland og Norge, individorientert tenkning og en kollektiv tenkning (Kumar, 2000, s.88).

2.4 Den psykososiale dynamikken

Innen fagterminologien handler psykososiale faktorer om sammenhengen mellom sosiale, kulturelle og menneskets indre (psykologiske) liv (Svalastog et al., 2019). Ifølge denne forståelsen, psykososiale rammer er både individuelle, sosiale og strukturelle faktorer som har betydning for menneskets psykiske helsetilstand som er forskjell fra person til person, og fra samfunn til samfunn (s.19). Studien vektlegger å utforske områdene der disse elementene påvirker barnets evne til å styrke sin OAS og barnets utvikling gjennom de sosiale systemene.

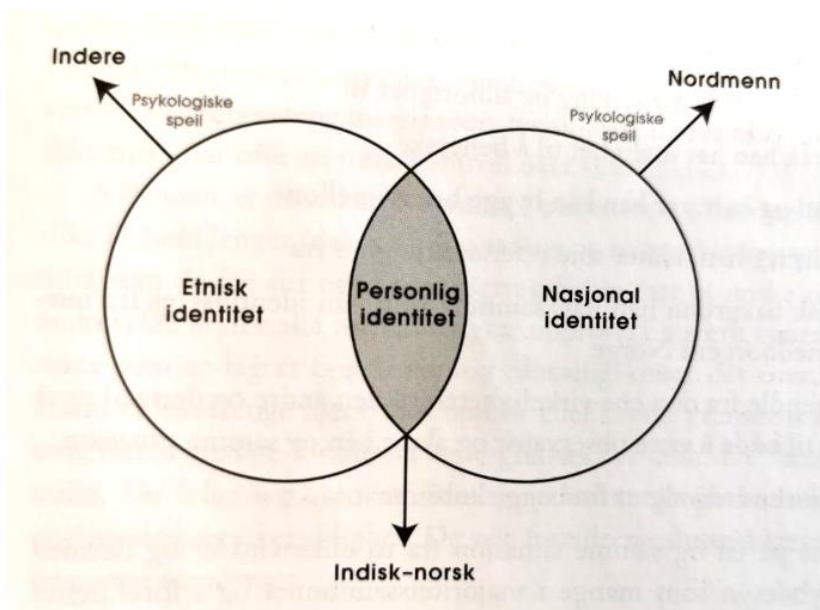
2.4.1 Sosial støtte, identitet og tilhørighet

Mennesker er et sosialt vesen som kommer til verden i relasjon med andre mennesker og skaper betydninger for seg selv som ønsker å være en del av det sosiale fellesskapet (Hastrup, 2004, s.13-14). Ifølge Antonovsky er identitet, sosial støtte og tilhørighet viktige mestringsressurser og helsefremmende faktorer som skaper muligheter for å oppleve av sammenheng i livet (Lønne, 2022; Langeland, 2023, 38-46). Ifølge Antonovsky (2012) er mennesket «sterk motivert å tilegne seg nødvendige atferdsmønstre, ferdigheter, holdninger og verdier for å danne seg en sosial identitet og finne sin plass» (s.112). Kvaliteter på sosial støtte og det sosiale klimaet individet er en del av, og hjelper oss å forstå at det som skjer i løpet av livet, gir mening (s.153).

Ifølge MacAdams et al. (2006) dreier identitetsspørsmålet seg om en selvoppfatning av «hvem er jeg?», «hvor er min plass i samfunnet?» «hvilke roller har eller vil jeg ha?» (Kvello, 2022, s.130). Spørsmålet om identitet omhandler personlige oppfatning av egne egenskaper og kvaliteter, samt sosiale og kulturelle som gir en opplevelse av tilhørighet til, i og med fellesskapet (Schiefloe, 2011). Amin Maalouf, en libanesisk-fransk forfatter som har opplevd

tokulturelle oppvekstmiljøer, i sin bok «Identitet som dreper» i 1999 skrevet at «min identitet er min tilhørighet» (Maalouf, 1999, s.11). Ifølge Maalouf har mennesker, uansett bosted eller opphav, en sammensatt identitet og mangfoldig tilhørighet som ikke kan deles opp – verken i halvdeler, tredeler eller atskilte soner. Identitet er noe som kontinuerlig formes og omformes, og det er ingen statisk tilstand som man får en gang for alle. Forholdet mellom minoritet og majoritet bør preges av gjensidig åpenhet, noe som kan bidra til å skape en moralsk kontrakt basert på prinsippet om likeverdighet (Maalouf, 1999, s. 7-9).

I et antropologisk perspektiv bruker Thomas H. Eriksen metaforet «røtter og føtter» for å beskrive menneskets identitetsopphav som har røtter i en kultur og har føtter å møte andres identitet i andre deler av verden (Eriksen & Sajjad, 2020). I denne konteksten har migrasjonsrelaterte bakgrunn (røtter) betydning i menneskets identitet. Barn som har sin oppvekst i Norge og har røtter i foreldrenes opprinnelige hjemland, har sine psykologiske speil i begge kulturene (Kumar, 2002, s. 48). Basert på sitt forskningsfelt illustrerer Kumar en modell for å bevise bindestreksidentitet (figur.5) (Kumar, 2002, s. 85).



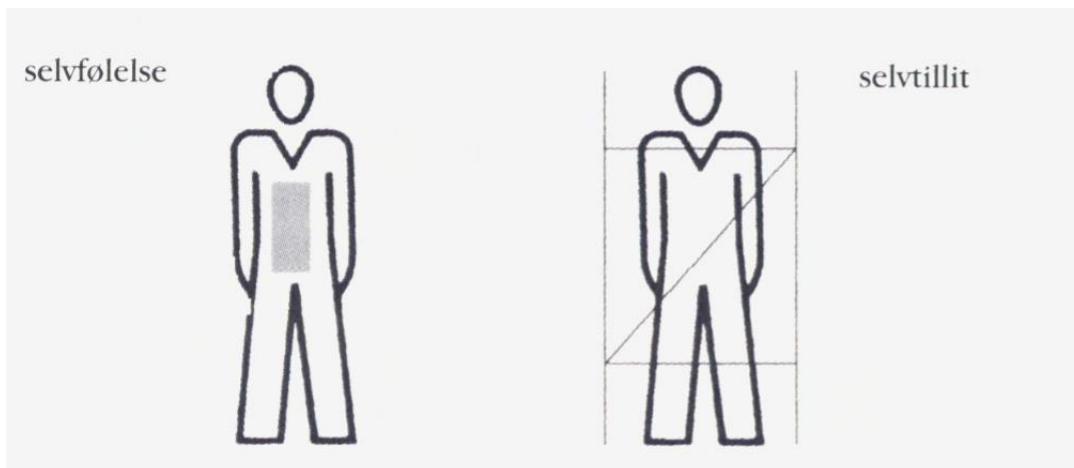
Figur 5 Bindestreksidentitet (Kumar, 2002, s.85)

I en kvalitativ studie har Ingunn M. Eriksen (2017) utforsket sosiale relasjoner blant minoritetsgrupper i en flerkulturell skolekontekst. Feltarbeidet ble utført ved Skogbyen videregående skole, som er en flerkulturell skole. Studien avslørte at nye etniske kategorier blir konstruert, fylt med lokale betydninger og forventninger. Dette fenomenet viser hvordan faktorer som kjønn, klasse, religion, hudfarge og andre etniske identitetsmarkører påvirker

måten elevene samles i grupper basert på felles interesser. Når elever finner fellesskap med andre som deler lignende erfaringer og utfordringer, kan dette styrke deres identitet og selvfølelse, samt bidra til utvikling av motstandsdyktighet. For andre kan det imidlertid føre til identitetsforvirring, stigma, konflikter og sosial isolasjon (Eriksen, 2017). Denne studien gir innsikt i hvordan elevgrupper søker sosial støtte og tilhørighet sammen med hverandre, noe som anses som en viktig mestringsressurs.

2.4.2 Anerkjennelse

I dagligtale brukes «ros» som et synonym for anerkjennelse. Ros ifølge Juul (1996) handler om å bygge selvtillit om hva vi kan, og hva vi presenterer. Men anerkjennelse handler om selvfølelse, som handler om vår identitet og hvordan vi oppfatter og ser oss selv (figur.6) (Juul, 1996, s. 78). Mangel på anerkjennelse kan føre til en følelse av mindreverdighet.



Figur 6 Forskjellen mellom selvfølelse og selvtillit (Juul, 1996, s. 78).

Å ha et positivt oppfatning av seg selv (selvfølelse) og «å være noe» i andres øyne og bli akseptert, er et grunnleggende menneskelig behov for at et individ kan realisere seg selv i livet (Maslows referert i Imsen, 2020, s.320). Begrepet livsmestring i denne konteksten handler om en selvoppfatning av seg selv i relasjon med andre, samt å være å være mottakelige for andres forskjell, og delta aktivt i et sosialt fellesskap. Denne antagelsen forsterkes av George H. Meads spilleteori om «å ta andres perspektiv til selvet» (1998) er grunnprinsippet i sosialisering om hvordan vi danner oss en oppfatning om oss selv som påvirker vår personlighet, væremåter og selvbevissthet (s. 203-210).

Ifølge Goffman (1959/1992) forsøker vi alle å bygge opp et ansikt utad, et sosialt selv, som vi ønsker å presentere oss til andre mennesker i sosiale interaksjoner. Vi har behov for respekt og

anerkjennelse av vårt territorium i samhandling med andre, handlingsrom, vår tid og våre personlige kvaliteter (Goffman sitert i Nilsen, 2021, s.135). Goffman (1967) beskriver ubehagelige følelser i hverdagslige sosiale situasjoner, «en fornemmelse for skam». Det kommer til uttrykk i form av «å unngå sjenanse, flauhet, ydmykelse, tap av ansikt og skam som ikke er en irrasjonell reaksjon, men en naturlig del av hvordan vi fungerer sosialt. Flauhet beskriver Goffman (1967) som en sosial funksjon som for eksempel når en person møter andre ansikt-til-ansikt og presenterer seg på en måte som ikke passer til forventningene i den sosiale situasjonen (Goffman sitert i Gulbrandsen, 2006, s.16).

2.4.3 Trygghet

Ifølge psykologisk leksikon er trygghet «en tilstand for beskyttelse og sikkerhet, følelse av tillit som kommer av at man føler at det ikke foreligger noe truende» (Egidius, 2008, s.527). Trygghet er sosial støtte, stabilitet, forutsigbarhet, orden og tilhørighet (Eriksen, 2006) som oppnås gjennom sosiale relasjoner, kulturelle strukturer og kontekster individet er en del av. Behov for trygghet og sikkerhet, ifølge Maslows behovspyramide, «dreier seg om behov for stabilitet, avhengighet, beskyttelse, behov for å være fri for frykt, angst og kaos, behov for struktur, lov, orden og grenser» (Imsen, 2020, s. 316). Samlet sett er psykososiale faktorer avhengig av hvordan barn med minoritetsbakgrunn blir sett på, hørt og anerkjent i en trygg skolehverdag. Dette påvirker barn til å være, føle, oppleve og erfare skolens sosiale systemer (Bronfenbrenner, 1979).

2.5 Kultur som ressurs

Begrepet kultur kommer fra latin, Cultura, som betyr «dyrke, pleie» (Schackt, 2023). Etymologisk sett tolker jeg kulturbegrepet som et organisk forhold mellom mennesker som utvikler seg i og gjennom alle livsformer. Ifølge Antonovsky er kultur en kollektiv mestringsressurs som stimulerer enkeltpersoner til å forstå, håndtere og finne mening i livet, og dette bidrar til å skape en stabil hverdag (Lønne, 2022).

En klassisk definisjon av kultur av Edward Tylor (1832-1917) i 1871 er følgende:

«Kultur, eller sivilisasjon, er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn» (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 35).

I lys av Tylor sin definisjon på kultur, bringer minoritetsbarn med seg ulike kulturelle kompetanser inn i skolehverdagen og møter med majoritetens kultur. Thomas H. Eriksen definerer «kultur» som noe som gjør kommunikasjon mulig» (Eriksen & Sajjad, 2020, s.45). I skolemiljøet kan disse elementene spille en avgjørende rolle i hva, hvordan og hvorfor minoritetsbarn opplever og tilpasser seg kontekstuelle faktorer, samt hvordan de forstår og blir forstått med, i og gjennom kulturen.

I denne sammenhengen er livsmestring et kontekstavhengig og mangfoldig begrep som krever kultursensitive forståelser. Begrepet kultursensitivitet er et sammensatt begrep av «kultur» og «sensitivitet». Kultursensitivitet dreier seg om evnen til å kommunisere med «de andre», ha empatisk forståelse for deres kultur og væremåter, samt å være bevisst på at kulturelle forskjeller og likheter eksisterer og kan påvirke våre tanker, følelser og handlinger (Magelssen, 2008). Dette inkluderer å være åpen for ulike perspektiver, unngå stereotyper, og tilrettelegge for at alle elever føler seg sett og hørt.

2.5.1 Språkets betydning for livsmestring

Gregory Bateson (1971) skrev «without context, words and actions have no meaning at all» (s.115). Ifølge Bateson gir ord og uttrykk ikke mening uten kontekst. Språk i lys av denne forståelsen, er et viktig verktøy for å overbringe konteksten til hverandre. For å belyse hvordan språk kan kontekstualisere resultater, vil jeg bruke språkhandlingsteori av John Austins (1975). Språkhandlingsteori har fem type funksjoner som gjør kommunikasjonen mulig mellom mennesker: påstander (fortelle folk hvordan ting er), direktiver (å få andre til å gjøre ting), løfter (forplikte seg til å gjøre ting), følelsesuttrykk (utrykke følelser og holdninger) og kvalifiseringer (kan få til å forandre i verden) (Nilsen, 2021, s.46).

Læreplanen gir en viktig aspekt på språkets betydning som en viktig kompetanse for livsmestring. Ifølge læreplanen «å kunne gi uttrykk for egne følelser, tanker og erfaringer, noe som er viktig for å håndtere relasjoner og delta i et sosialt fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en rapport om læring i en flerspråklig skole med hovedfokus på tospråklig opplæring på barnetrinnet, viser at å oppleve språkmestring er svært betydningsfullt både for læring og positiv identitetsutvikling (Palm & Lindquist, 2009).

2.5.2 Kapitalformer - livsmestring som kompetanse

Pierre Bourdieu (1930-2000) bygget sin teori på kultur på tre ulike kapitalformer som gir individer og grupper makt og avmakt: økonomisk kapital (materiale ressurser), kulturell kapital (immaterielle ressurser) og sosial kapital (status og sosiale nettverk) (Bourdieu, 2006). Kapital, ifølge Bourdieu, er et akkumulert arbeid som er formet av historiske og sosiale kontekster, og den endrer seg over tid og utvikler seg gjennom sosialisering. Kulturkapital eksisterer i tre former: i kroppsliggjort tilstand (habitus), i objektivert tilstand, i form av kulturelle goder (bilder, bøker, oppslagsverk, instrumenter, maskiner etc.), og i institusjonalisert tilstand, som en form for objektivering (Bourdieu, 2006, s. 8).

Ivar Frønes (2018) knytter kulturell kapital til det avanserte kompetansesamfunn hvor yrkeslivet krever høy kompetanse. Å kvalifisere seg til dette kompetansesamfunnet handler om å utvikle evnen til refleksjon, mestring og kritisk tenkning over individuelle og samfunnsmessige mål og verdier (s.15-17). Denne kompetansen er speilet i læreplanen som handler om «å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer (...)» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Ifølge Frønes, kategorien minoritetsbarn blir fremstilt som en gruppe med lavt kompetansenivå. Kulturelle barrierer skaper forskjellige problemforklaringer for økt risiko for at noen klarer bra og andre faller utenfor (Frønes, 2018). Denne individuelle egenskapen for å tilpasse seg i kompetansesamfunnet, kaller Frønes for «den kroppsliggjorte kompetanse» (Frønes, 2013, s.51) som ifølge Bourdieu er «habitus». Habitus betegner, ifølge Bourdieu, våre tillærte tanker, handlings- og smaksmønstre som er både et produkt av sosialiseringen, oppvekst, utdanning og utvikles av de sosiale strukturene i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 160-161). Dette er en kroppsliggjort tilstand som gir oss vår «personlighet». Kulturen former individets væremåter i form av habitus, om hvordan de orienterer seg, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008, s.160-161).

Kulturkapital er en viktig ressurs som gir individet status og makt for å være et produktivt individ i kompetansesamfunnet (makrosystemet). Denne kompetansen former individets habitus for å fungere i samfunnet (mikrosystemet). Minoriteter som har lav kulturkapital i sammenligning med majoriteten, blir ofte stigmatisert, fordi skolen har favorisert en bestemt form for kulturkapital som dominerer skolehverdagen (Bourdieu, 2006; Frønes, 2013). Ifølge Freire kan dette føre til en ubalansert maktstruktur mellom majoritet og minoritet, som

begrenser minoritetenes tilgang til ressurser og skaper en form for undertrykkelse (Freire, 1999).

2.5.3 Retorikken om likhetsidealer

Historisk sett assosieres kulturbegrepet med nasjonale identiteter for å bygge samfunnets kultur kapital, altså felles kultur, fellesidealer, felles identitet og grunnleggende rammeforståelse for «det forestilte fellesskapet» (Anderson, 1996). Forestillingen om «de andre» som fremmede i tidlighetshistorier refererte til barbar (gresk: βάρβαροι). Barbarene ble fremstilt som usiviliserte, uønskede folkegrupper mot kulturelle fellesidealer i Antikkens samfunn (Amundsen, 2023). I modernetid refererer slike forestillinger til misjonærer og koloni embetsmenn som beskrev «de andre folkegrupper» som «fremmede» i sine reiseskildringer og antropologiske verk (Aarre et al., 2014, s. 147-148). Edward Said (1994) kritiserte denne retorikken om «orienten» som kaller «orientalisme». Ifølge Said handler orientalisme om å legitimere vestlige vitenskap (språk, kultur) som reproduserer og konstruerer ideer, tanker, forestillinger, kulturelle overlegenhet over «de andre» (Said, 1994).

I norsk kontekst kritiserte Marianne Gullestad (2002) normative perspektiver på innvandrere og deres generasjoner i Norge som bygger på samfunnets likhetsidealer. Likhetsidealer signaliserer om hva som er best for «oss» som skaper «hjem, fred, harmoni, trygghet og ro», og hva som skaper «forskjell, hierarkier, mangfold, uro, ubalanse og kontrast» oppstår som et samfunnsproblem (2002, s. 79-85). Derimot anser kulturforskjeller som problem og gjør samfunnet utrygt fordi «trygghet ble skapt av likheter» (Gullestad, 2002, s. 69). Retorikken om likhetsidealer fører til «etnosentriske holdninger» som handler om å vurdere andre kulturer med egne målestokker, og betrakte de som mindreverdige (Gullestad, 2002; Eriksen & Sajjad, 2020). Likhetsidealer dominerer problemene over muligheter og ressurser som ikke er bærekraftig. Når mangfoldet blir fremstilt som et samfunnsproblem, avvises minoriteter på mange arenaer som skolen er en del av. Likhetsidealer er majoritetens hegemoni og har symbolsk makt over minoriteter som begrenser dem til å realisere sine livsverdener (Gullestad, 2002; Eriksen & Sajjad, 2020). De som skiller seg ut fra disse idealene kan bli stigmatisert i hverdagslivet.

2.5.4 Hva er stigma

I skolehverdagen kan barn med minoritetsbakgrunn oppleve stereotypisk holdninger og fordommer som knyttes til deres bakgrunn. Dette kan kontekstualiseres med teorien om

«stigma» av Ervin Goffman (2009). Begrepet stigma kommer opprinnelig fra antikkens gresk og henviser til legemlige (kroppslige) tegn og merkelapper for å vise at de som bærer et tegn, er slaver, kriminelle eller forræder (Goffman, 2009, s.43). Goffman beskriver tre former for stigma: 1) *kroppsligstigma* er verdstyggeligheter i form av forskjellige fysiske misdannelser, 2) Karakterstigma eller egenskaper som referer til personens handlinger og holdninger, og 3) Den «tribale (slægtsbetingede)», altså gruppestigma som skyldes av å tilhøre en bestemt gruppe som rase, religion, etniske grupper eller andre identitetskategorier (Goffman, 2009, 45-50).

Goffman bruker sosial informasjon og symboler om personer som bærer et stigma, prøver ofte å fremstå som «normale» eller unngår å bli sett med deres stigmatiserte symboler eller status. Hvordan individet tenker, handler og reagerer i sosiale situasjoner, ifølge Goffman, kalles «disidentifikator» (Goffman, 2009, s.86). Ofte opplever personer som bærer stigma at de mangler ferdigheter og kompetanse, noe som begrenser deres evne til å internalisere og tilpasse seg samfunnets moralske regler, verdier og forventninger gjennom interaksjon med andre mennesker og sosiale institusjoner. Dette kan føre til at de ikke får tilgang til ressurser som kan beskytte dem, og bidra til en form for moralsk karriere (Goffman, 2009, s.73-74). Når personen opplever at de ikke lenger føler seg begrenset av stigmaet sitt, kan personen bruke sitt stigma som en fordel for å håndtere sine sosiale situasjoner og å bli en aktiv deltaker i samfunnet; en tilstand som ifølge Goffman beskrives som «i stedet for å støtte seg til deres krykke», begynner de å spille golf med den (Goffman, 2009, s.68).

I denne delen har jeg presentert viktige teorier som kan belyse resultatene og synliggjøre sammenhenger i hvordan barn med minoritetsbakgrunn mestrer livet i skolehverdagen. Selv om disse teoriene gir store perspektiver på samspillet mellom individ og samfunn, var det viktig å se resultatene fra flere vinkler for å få en helhetlig forståelse tematikken.

3 Metodologi

I dette kapittelet redegjør jeg for sentrale vitenskapelige og metodologiske tilnærminger. Dette er et systematisk arbeid med hvordan studien har blitt gjennomført og hvordan data og empiri er samlet inn, tolket og analysert.

3.1 Hva er kvalitativ forskning

Kvalitativ forskningsmetode er et fagfelt som i seg selv går på tvers av ulike fagdisipliner (Denzin og Lincoln, 2018). Formålet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av komplekse sosiale fenomener, prosesser og meninger som ikke kan måles kvantitativt (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Maxwell (2013), handler kvalitative forskning om å forstå deltakerens perspektiver, kontekst og prosesser de er engasjert i, gir fleksibilitet til å utforske uventede fenomener og årsakssammenhenger i forskning (s.42-43).

Basert på informantenes erfaringer og refleksjoner, bringer denne oppgaven med seg empiriske data om ulike handlinger og holdninger, følelser og forestillinger som er kvalitativt viktige. Dette kan også avdekke informantenes beskrivelser og oppfatninger av begrepet livsmestring. Metoden gir innsikt i informantenes hverdagsliv om hvordan sosiokulturelle faktorer påvirker deres livserfaringer i møte med skolehverdagen.

3.2 Vitenskapelige perspektiver – sosialkonstruktivistisk tilnærming

Paradigme er ifølge Thomas Kuhn (1962) allment anerkjente vitenskapelige presentasjoner, modeller, verdensbilder eller tankemåter som bestemmer en «normalvitenskap» (Grimholt, 2024). Min interesse for å utforske problemstillingen kan relateres til sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn. Analysen tar en ontologisk posisjon som er nært knyttet til et sosialkonstruktivistisk perspektiv som handler om å forstå hvordan sosiale strukturer og normer påvirker mennesker til å forstå sine virkeligheter (Tjora, 2018). Å ta en induktiv tilnærming til data innebærer at jeg oppfatter ontologi som en objektiv virkelighet som eksisterer (Nyeng, 2012, s. 37). Berger og Luckmann (2000) beskriver sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn ved tre parallelle sosiale prosesser: «Samfunnet er menneskelig produkt (eksternalisering). Samfunnet er en objektiv virkelighet (objektivering). Mennesket er et sosialt produkt (internalisering)» (s.9). Det er et dialektisk forhold mellom de tre sosiale prosessene som viser hvordan mennesker skaper og blir skapt av samfunnet (s.9). Sosialkonstruktivisme er en fortolkende tilnærming for å forstå kulturelle idealer, sosiale identiteter, makt, oppvekst mellom to ulike miljøer og ulike opplevelse av mestring som er sosial konstruerte fenomener. I lys av sosialkonstruktivistisk perspektiv kan informantenes erfaringer i skolehverdagen ses som et resultat av samspillet mellom individuelle oppfatninger og sosiale- og kulturelle konstruksjoner. Informantenes mestringsopplevelser varierer avhengig av kontekst og situasjon, samt hvordan sosiale strukturer og normer har

påvirket/påvirker dere til å forstå sine virkeligheter som er kvalitativt viktige (Berger & Luckmann, 2000).

Det er viktig å sette spørsmåltegn ved endringene som skjer i samfunnet og hvordan det påvirker minoritetsposisjonen i samfunnet. Derfor er tidsdimensjonen ved sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn viktig. Ifølge Berger og Luckmann «er dagliglivets verden strukturert både i rom og tid» (Berger & Luckmann, 2000, s.46). I en retrospektiv, altså tilbakeblikk, forteller og reflekterer informantene hva de føler og mener på ett bestemt tidspunkt og i en bestemt kontekst (Repstad, 2007). Hensikten var å gi informantene rom og tid for å søke etter ytringer og faktorer som har hatt betydning i deres liv. Barndommen er sosial konstruert og er formet av samfunnets normer, verdier og sosiale strukturer (Berger & Luckmann, 2000, s.140-41). Ifølge Ellen Schruppf (2021) skal barndomshistorien forstås diskursivt. Hun mener at endringer i paradigmeskiftet henger sammen med endringer i de sosiokulturelle ressursene som barn har tilgang til, og at «barnet er en kulturell konstruksjon og skapt av tid og sted» (Schruppf, 2021). Dette kan også indikere en feilkilde når informantene gjenkaller fortiden gjennom filtrerte begreper og tankemåter de har tilegnet seg langt tilbake i tid (Repstad, 2007).

3.3 Forskningsdesign: Det kvalitative forskningsintervju

For å samle inn data til forskningsspørsmålet, valgte jeg et kvalitativt forskningsintervju eller dybdeintervju. Forskningsintervju er et verktøy, en kunnskapsproduserende metode og en sosial praksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 38). I denne studien legger intervjuprosessen vekt på syv forskningsstadier som: 1) tematisering av intervju prosjektet; 2) design, 3) selve intervjuet, 4) transkribering 5; analyse, 6) verifikasjon, og 7) rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015, s.38-39).

Basert på disse stadiene, har jeg gjennomført intervjuer for å få tilgang til deres detaljerte meninger og opplevelser. Deretter har jeg analysert dataene og strukturert den endelige rapporten slik at den er fleksibel nok til å gjenspeile informantenes perspektiver og tanker. Individuelt intervju ga mulighet til informantene å beskrive sine væremåter på skolen og uttrykke sine erfaringer og opplevelser som kan belyse aspekter på kvaliteten på livsmestring i en flerkulturell kontekst (Kvale og Brinkmann, 2015; Tjora, 2021).

3.3.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden har et semistrukturert livsverdensintervju som er planlagt og en fleksibel samtale for å innhente beskrivelser av informantenes livsverden og forståelser av hva livsmestring er i en flerkulturell kontekst. Alle informantene har fått de samme spørsmålene med oppfølgingsspørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuguiden er formet på bakgrunn av forskningsformålet. Spørsmålet om hvordan skolehverdagen var, ga informantene mulighet til å reflektere over sine opplevelser og sin oppfatning av egen evne til å mestre utfordringer i skolen. Gjennom åpen dialog og basert på informantenes hverdagslige erfaringer, avdekket ulike perspektiver på livsmestring. En utfordring oppsto da informantene besvarte spørsmålene ulikt. Mens noen brukte tid på å fordype sine besvarelser, ga andre korte svar som begrenset innsikten deres. Informantene i denne studien er pedagoger og har nære tilknytninger til konteksten. Derfor kunsten i samtalen var å gå i dybden for å få kunnskap om fenomenet og forståelse av begrepet livsmestring i minoritets skolehverdag.

3.3.2 Strategisk utvalg og rekruttering av informanter

Informantene er et strategisk utvalg av målgruppen med forskjellige bakgrunn som er lærere i barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Informantene for denne studien er spesifikt «innvandrere som er vokst opp i Norge eller norskfødte med innvandrerforeldre», og har opprinnelig bakgrunn fra Asia og Afrika. Valget ble strategisk tilpasset denne avgrensningen for å sikre dybde og relevans i undersøkelsens formål. Dermed ble konteksten innenfra perspektiv. Denne strategien kan styrke validiteten ved å sikre representativitet og relevans i forhold til målgruppen og forskningsspørsmålet. Men samtidig er målgruppen synlig og heterogen gruppe med bakgrunn fra ulike deler av verden som er historisk, kulturelt og sosialt forskjellige.

Jeg brukte mitt nettverk for å finne relevante informanter. Informantenes navn og nasjonaliteter er anonymisert. Tabell 2 nedenfor viser et bilde av deres bakgrunn og erfaring.

Tabell.2 En presentasjon av intervjupersoner (fiktive navn).

Informanter	Stilling: Lærer	Bakgrunn	Alder
Ahmad	Videregående	Afrika	50
Komar	Ungdomsskole	Midtøsten	34
Nadia	Barneskole	Midtøsten	24
Sara	Ungdomsskole	Asia	26
Akshara	Barneskole	Asia	24
Saba	Barneskole	Afrika	28

Informantene i denne studien er lærere enten oppvokst i Norge eller de ble født i Norge. Komar og Sara kom som nyankomne elever og startet fra barneskole. Men Saba, Nadia og Akshara er oppvokst hele livet i Norge. Ahmad har kommet sent til Norge og begynte fra videregående.

3.3.3 Gjennomføring av intervju, data og transkribering

Resultatene i denne studien er basert på 6 individuelle intervjuer. Utvalget består av seks lærere som tilhører målgruppen i denne studien. For å gjøre intervjusituasjonen komfortabel og trygg for informantene, har jeg gjennomført en-til-en-intervju (Tjora, 2021). Det var viktig å starte med oppvarmingsspørsmål som alder, jobb, botid osv. Svar på disse spørsmålene inkorporeres ikke direkte i data, men har en verdi for målgruppens geografiske bakgrunn. Deretter bygger intervjuet på refleksjoner som danner kjernen i konteksten når informantene går i dybden på tematikken. Til slutt var det avrundningsspørsmål for å avrunde intervjuene (Troja, 2021). En viktig aspekt i gjennomføring av intervjuene var at informantene ga tilbakemelding på at de har fått en god opplevelse av å snakke om deres erfaringer og opplevelser som de har hatt på skolen som barn/ungdom. Samtlige informanter fortalte at det å se tilbake og forstå sammenhenger i sin skolehverdag, hjelper nåværende utfordringer som de støter på i skolehverdagen som lærer.

Intervjuene varte mellom 35-45 minutter. To av intervjuene ble gjennomført via plattformen zoom på grunn av langreisevei. Resten av intervjuene har foregått på informantenes arbeidsplasser. For å sikre innholdet i intervjuene, brukte jeg diktafon-appen som tilhører plattformen nettskjema for forskning og er beskyttet av feide-passord og brukernavn. Intervjumaterialet er transkribert ved hjelp av en talesyntesefunksjon. Min jobb var å kopiere teksten, høre på den flere ganger for å sikre at det informantene har sagt er riktig skrevet og redigere feil uttalelser i teksten. Intervjumaterialet er på 57 sider tekst på størrelser 12. Studien er empirisk rik og kan forstås fra ulike perspektiver. Ord som «hmm, mm, ja, ok, ikke

sant, skjønner du» i en gitt kontekst kan gi mening for å bekrefte noe eller gir andre meninger. I denne studien blir både disse ordene og non-verbale kommunikasjon ikke tatt i bruk. Noen av sitatene i teksten blir forkortet på en måte som ikke mister sin sammenheng. Der sitatene er forkortet er det brukt (...) som tydeliggjør at teksten er forkortet.

3.5 Forskningsetikk

Studien følger den nasjonale «forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora» som bygger på «grunnleggende normer som er utviklet over tid og forankret i det internasjonale forskerfellesskapet» (NESH, 2023). De tre viktigste prinsippene i denne sammenhengen er menneskeverd: 1) *respekt* for likeverd, frihet og selvbestemmelse, 2) *beskyttelse* mot risiko for skade og urimelig belastning, og 3) *rettferdighet* i prosedyrer og fordeling av goder og byrder (NESH, 2023). Alle stadiene fra tematisering til rapportering av resultater innebærer ulike etiske problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.5.1 Personvern: Informert samtykke

Ifølge NESH (NESH, 2023) fem områder for personvern i et forskningsprosjekt er viktig:

- 1) Fritt samtykke: all informanten fikk et samtykkeskjema hvor det sto at deres deltakelse er frivillig.
- 2) Informert samtykke: alle informantene ble informert om oppgavens tema og innhold før samtalen. De ble også informert om at de kunne trekke seg fra forskningen når som helst.
- 3) Krav om konfidensialitet og taushetsplikt: alle informantene ble informert om at samtalen kan inneholde sensitiv informasjon om deres privatliv. Jeg som forsker er pliktig til å passe på at sensitive opplysninger ikke misbrukes.
- 4) Krav til beskyttelse av privatliv: Jeg er pliktig til å beskytte sensitive opplysninger som kan skade informantenes privatliv. Informantene kjenner ikke hverandre og deres navn, alder, bosted eller nasjonalitet er ikke tatt i bruk. Som forsker var det viktig å være bevisst på biometriske data hvor jeg brukte zoom-plattformen eller Diktafon-appen.
- 5) Informantenes besvarelser er bearbeidet likeverdige, med respekt og ansvar for forskningsprosjektet. Ingen blir marginalisert på grunn av deres bakgrunn, erfaringer eller kunnskaper.

3.5.2 Intervjusituasjonen

Forskningsintervju er en sosial praksis og en kontekstsensitiv forståelse som handler om å offentliggjøre minoritets privatliv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Intervjuene ble gjennomført i en åpen samtale hvor informantene fikk muligheten til å dele sine erfaringer og refleksjoner uten begrensninger (Tjora, 2021). Intervjuene har foregått på informantenes arbeidsplass eller på digitale rom. I ansikt til ansikt samtaler blir non-verbale kommunikasjon tydelig i prosessen. Intervjuene ble gjennomført varsomt slik at samtalen ikke ble en samtaleterapi da informantene delte erfaringer som var vanskelige og kunne påvirke deres livssituasjoner etter hvert. Intervjuene var ikke en samtaleterapi for å påvirke informantene psykologisk. Men det kan hende at påvirket dem da informantene delte sine erfaringer. Noen av dem delte en positiv følelse etter intervjuene og ble glade for at deres barndom ble verdsatt¹.

Å fortelle om barndommen for minoriteter som bærer med seg gruppebasert stigma, kan være tøft, psykisk belastende fordi dette kan berøre deres sosiale og kulturelle bakgrunn. I etterkant av intervjuene oppdaget jeg at det er ikke vanlig for minoritetsbarn å snakke om vanskelige ting hjemme eller dele med andre. Å snakke om kultur, psykisk helse og sine hverdager, kan være tabulagt, sensitiv og vanskelig for minoriteter å tenke høyt om (Eriksen & Sajjad, 2020). Ved å bruke metakommunikasjonsteknikker har jeg forsøkt å øke forståelsen for hvordan studien vil bidra til praksisfeltet og hvordan deres erfaringer gir mening og verdi for videre kvalitetsutvikling i skolehverdagen.

3.5.3 Refleksivitet

Hans Skjervheim (1996) hevder at å forstå verden fra andres perspektiv, er en tredelt relasjon mellom «den andre, meg og sakstilhøvet som er slik at vi deler sakstilhøvet med hverandre». Han mener at «det er i tale og skrift at vi kjem i kontakt med andre, møter andre til dagleg og i høgtideleg situasjoner» (s.71-72). I denne trekantrelasjonen, «subjekt-subjekt-forhold» skiller Skjervheim mellom å være «tilskuer» der man betrakter mennesker og deres holdninger som objekter, og å være «deltaker» der man involverer seg i kommunikasjon og anerkjenner

¹ - en av informantene, Saba, forteller at: «der er første gang føler jeg at min barndom, min opplevelse har verdi».

menneskers tanker, følelser og handlinger (Skjervheim, 1996, s.71-75). Min bakgrunn som forsker ifølge Skjervheim, kan forklares på to perspektiver fra flyktning til forsker:

For det første berører denne studien mine personlige erfaringer som flyktning. Jeg vokste opp midt i krigen mellom Iran og Irak (1980-1988). Familien min måtte flykte fra grenseområder (Piranekon) til drabantbyen, «Nai», i nærheten til byen «Mariwan». På skolen ble vi kalt «Aware», et kurdisk ord for «eksil og flyktning», som bærer med seg en negativ holdning. Skolen og lærere overså ofte våre sosiokulturelle bakgrunn, følelser og opplevelser, som førte til at vi opplevde en annerledes barndom. Dette har påvirket meg til å være bevisst på at livet ikke bare handler om fravær av smerter, men også om muligheten til å oppleve sammenheng og mening.

Denne personlige forbindelsen forsterker mitt engasjement for å belyse og adressere de barrierer og muligheter som preger skoleopplevelsene til målgruppen. I denne masteroppgaven er min subjektive rolle har blitt delt to ganger deltaker: først som innvandrere og deretter som forsker. Men samtidig var jeg også en tilskuer og dette er viktig å være bevisst på med tanke på de etiske retningslinjene, og for å unngå objektivisering av informantenes erfaringer, følelser og verdier. Med andre ord mener Skjervheim at denne reduksjonen av menneskelige erfaringer til objektive data, ikke skal føre til andregjøring eller fremmedgjøring fra de som blir studert (Skjervheim, 1996).

For det andre er masteroppgaven en praksissnær og relevant for temaet livsmestring i skolen. Dette kan være med på å utvikle min profesjonsetiske kompetanse som er basert på grunnleggende verdier om «menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, respekt og likeverd og personvern» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Denne påvirkningen både innenfra og utenfra kan påvirke meg som forsker og hvordan jeg kan gjennomføre en fullstendig og nøytral undersøkelse av fenomenene. En moralsk ansvarlighet gjennom hele prosessen og vitenskapelig kvalitet kan føre til produksjon av betydningsfull kunnskap om minoriteter og anerkjenne informantenes stemme i min studie (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

3.5.4 Objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Benedicte Carlsen (2022) sier at «redelighet er grunnleggende for tillit» (19) fordi samfunnet har høy tillit til forskning. For å sikre redelighet kan studien vurderes i lys av fire begreper:

objektivitet, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt forskningsprosjekt har jeg jobbet bevisst for å sikre at funn, resultater og tolkninger skal være objektive, valide og pålitelige. Samtidig har jeg arbeidet med å begrense subjektive holdninger, meninger og fordommer for å støtte målet om å oppnå studiens validitet. Validitet som er et synonym for gyldighet omhandler hvorvidt en kvalitative forskningsintervju som metode er egnet til å undersøke hvordan lærere med minoritetsbakgrunn definerer eller oppfatter begrepet livsmestring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Logikken bak strategisk utvalg av informanter med relevant bakgrunn var å sikre at studien er representativ for målgruppen. Et utvalg med få informanter er både håndterbart og grundig, men det kan være utfordringer i lys av to grunner: 1) I et positivistisk kunnskapssyn kan ikke resultatene være valide med et begrenset antall deltakere; 2) Informantene har ulike erfaringer, kunnskaper og måter å uttrykke hva, hvordan og hvorfor deres hverdag er eller har blitt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det teoretiske rammeverket kan gi et solid rammeverk for å analysere og forstå dataene. Valg av teori, fortolkningsrammer og metode i denne konteksten er basert på forskningsfeltet om minoritetsdiskurser og fagmiljøet som anerkjenner «de andres» sosiokulturelle kompetanse og ferdigheter innenfor vitenskapelige forskningsprosjekter. Bruken av kvalitative metoder som dybdeintervjuer og tematisk analyse gir mulighet for dypere innsikt og nyanserte forståelser av livsmestring blant lærere med minoritetsbakgrunn. Dette fører til en vurdering av reliabiliteten, hvor studien er etterprøvable i liggende kontekst og kan gjennomføres på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.167).

Fra start til sluttrapporten har jeg jobbet grundig med struktur, prosesser og tydeliggjøring av informantenes stemmer gjennom transkribering og innsamling av data. Basert på mine erfaringer gjennom forskningsprosessen, kan det være vanskelig å forestille seg at andre forskere med en annen bakgrunn, på et annet tidspunkt og i en annen fagdiskurs og kontekst, vil komme til de samme funnene og resultatene. Opplevelsen av psykososiale dynamikker i skolehverdagen og håndteringen av utfordringer knyttet til skolen og minoritetsbakgrunn, kan variere fra person til person, og fra kultur til kultur (s. 81, 210-215). Denne muntlige diskursen i en annen tidspunkt kan endre seg over tid, avhengig av hvordan mennesker skaper kontekster, og hvordan disse kontekstene igjen påvirker individene som deltar i diskursen (s.130). Påliteligheten av denne studien avhenger også av hvordan dataene ble presentert og hvordan avsluttende kommentarer trekkes, noe som er avgjørende for å sikre at funnene er

både nøyaktige og troverdige. I denne studien utforsket jeg mønstre, perspektiver og temaer som kan være relevante og gyldige for målgruppen, noe som kan begrense generaliserbarheten. Fokuset på en spesifikk gruppe lærere med minoritetsbakgrunn gir verdifull innsikt i hvordan fenomenet manifesterer seg i virkeligheten og blant minoritetsskolehverdag. Imidlertid kan funnene ikke nødvendigvis overføres til alle lærere med lignende bakgrunn eller til andre kontekster uten videre forskning.

3.4 Kvalitativ analyse

I lys av et sosialkonstruktivistisk syn konstrueres kunnskap sosialt i samspill mellom forsker og informanter. Resultatene er basert på uttalelser fra informantene, noe som skapes aktivt gjennom spørsmål og svar som er nedskrevet som tekster. Dette materialet skal forstås, erkjennes og tolkes (Berger og Luckmann, 2000; Kvale & Brinkmann, 2015).

En fenomenologisk tilnærming, handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015), om forskeren som er interessert i å få innblikk i og illustrere hva og hvordan aktører trekker fram sine subjektive forståelser og opplevelser av sosiale fenomener. Derimot er hermeneutikk en vitenskap som bygger på fortolkning av tekster. Hermeneutikk tar utgangspunkt i tekster og uttalelser for å avdekke mening og tolke konteksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44, 74-5).

Som forsker ville jeg posisjonere meg mest innenfor fenomenologi som metodisk tilnærming til teksten, altså den verbale fremstillingen av konteksten. Jeg ville beskrive og utforske informantenes erfaringer, meninger og opplevelser for å avdekke hva som ligger bak disse erfaringene og hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. Det er viktig å unngå å pålegge stereotypiske eller dramatiske antakelser basert på deres sosiokulturelle bakgrunn. Samtidig gir hermeneutikken studien muligheten til å analysere hvordan vi forstår teksten og kulturelle elementer (Kvale & Brinkmann, s. 44, 74).

3.5 Tematisk analyse

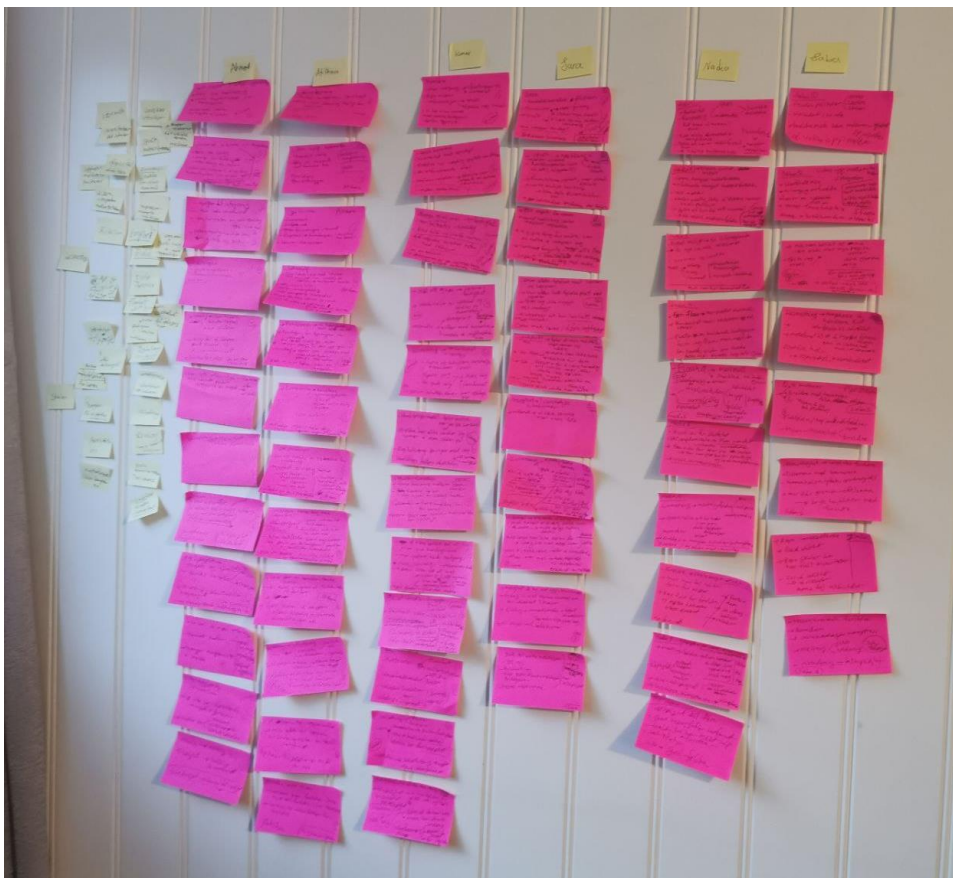
Det finnes ulike metodiske tilnærminger for å analysere data og oppnå vesentlige resultater, som Kvale og Brinkmann (2015) kaller for «1000-siderspørsmålet». Et viktig prinsipp i kvalitativ analyse er å dele opp data i mindre biter eller elementer (s.215). I denne studien har jeg brukt tematisk analyse av data ved en induktiv tilnærming for å kategorisere og å identifisere mønstre eller tematiske trender av data (Hakim & Øivind, 2024, s. 143-144; Braun & Clarke, 2022, s.60-65). Når det gjelder spørsmålet «hvordan informantene forstår

begrepet livsmestring», svarte informantene direkte ut ifra sine kunnskaper og erfaringer. Jeg har brukt informantenes synspunkter på hvordan de «forstår begrepet livsmestring» og har på bakgrunn av deres beskrivelser prøvd å se etter mønstre og på den måten laget generelle konklusjoner. Dette gjorde jeg uten å ha bestemte kategorier eller teorier på forhånd, dermed var dette en induktiv tilnærming.

Braun og Clarke (2022) illustrerer denne prosedyren i seks hoved steg som jeg har kombinert i tre faser:

1) Bli kjent med data, organisere data og systematisk datakoding (trinn 1 og 2)

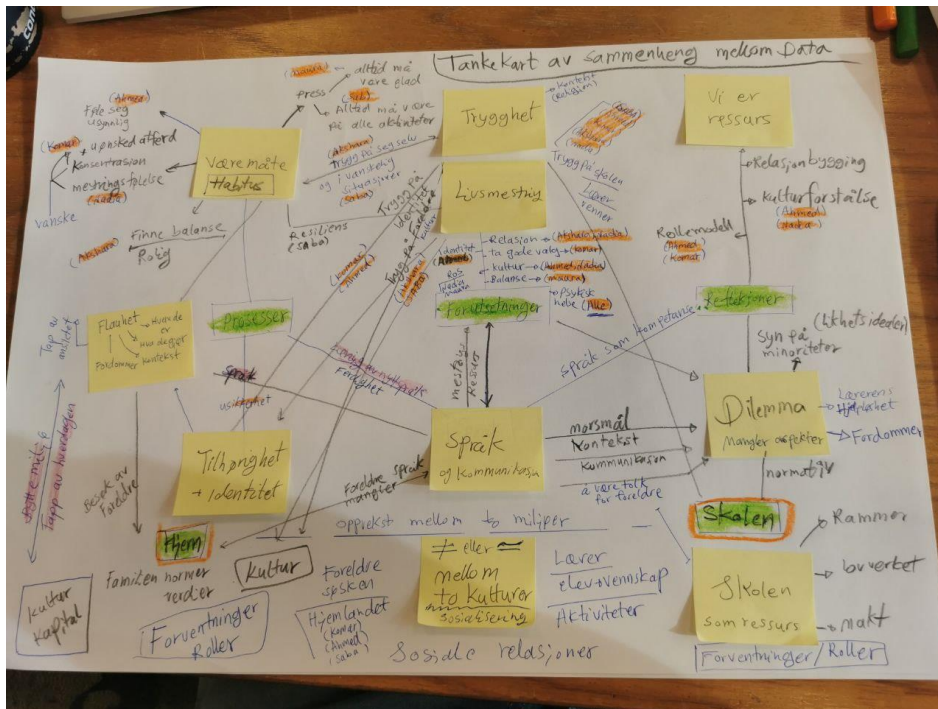
I denne delen transkriberte og leste jeg gjennom intervjuene og kategoriserte temaene etter bestemte koder. På denne måten kunne jeg se hva som var viktig å ta fra intervjuene og hva som ga en sammenhengende forklaring på forskningsspørsmålet. Jeg formulerte vanlige koder og viktige utsagn på en systematisk måte for å finne mulige sammenhenger med de andre intervjuene. Rødlappene på veggen (figur 7) illustrerer arbeidet med teksten. Dette er sortert etter tema.



Figur 7 Arbeid med å organisere data og systematisk datakoding.

- 2) Samle potensielle temaer, skape innledende temaer og utvikle og revidere tema (trinn 3 og 4)

I denne delen prøvde jeg å lage et tankekart over alle temaene for å kunne se sammenhenger og forskjeller mellom temaene. Bildet (figur 8) illustrerer både trinn 3 og 4 med tematisering av funn og utvikling av dem på en måte som kunne svare på forskningsspørsmålet. Deretter koblet jeg viktige sitater på en måte som inkluderte uttalelser fra alle.



Figur 8 Et tankekart av sammenheng mellom data.

I denne delen av prosessen var hensikten å utvikle en forståelse av temaene og kodene som heng sammen og som kunne gi grunnlag for en induktiv tilnærming til data. Temaene «å vokse opp mellom to kulturer», «språk», «mestring», «tilhørighet», «flauhet», «trygghet», «ulike væremåter» og «skolen som ressurs» ble valgt ut som sammenhengende og anses som sosiale og kulturelle fenomener.

- 3) Definere og navngi temaer og skrive rapporten (formidling) (trinn 5 og 6)

I denne delen jobbet jeg med både sitater, koding og temaer for å beskrive hvert tema. Å navngi temaene var en viktig prosess som kunne gi en grundig forklaring på mange sitater og beskrivelser. I den siste delen var den kreative delen å skrive rapporten, som handler om forskningens hovedbudskap og funn. Relevante sitater, sammenhengende definisjoner og

beskrivelser av fenomener blir inkludert i sluttrapporten. Samtidig hadde jeg muligheten til å ha en konstruktiv tematisk refleksjon for å fremstille den vitenskapelige delen av funnene (Hakim & Øivind, 2024; Braun & Clarke, 2022).

4 Resultat

I denne delen ble resultatene presentert av seks intervjuer med informantene. Studien var empirisk rik og kunne belyse ulike sider av forståelser og aspekter på forskningsspørsmålet. Målet i denne delen var å fremstille funn på en konsis og lesbar måte. Logikken var å finne en måte å fremstille data på som kunne presentere sammenhenger av resultatene.

Forskningsspørsmålet er:

Hvordan oppfatter og definerer lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring, basert på deres personlige erfaringer med mestring i skolen som barn?

For å besvare forskningsspørsmålet tar jeg utgangspunkt i to spørsmål:

Del 1: Hvordan beskriver informantene sine mestringsopplevelser i skolehverdagen?

Del 2: Hvordan forstår informantene begrepet livsmestring?

4.1 Del 1 Hverdagsmestring på skolen, utfordringer og ressurser

I denne delen vil jeg sette søkelyset på spørsmålet «*hvordan var skolehverdagen*». Hensikten med dette spørsmålet var å invitere informantene til å reflektere over sine mestringsopplevelser på skolen og hvilke mestringsressurser de har hatt tilgang til.

De forteller følgende:

Nadia: «*Jeg var en fantasifull jente og sonet fort ut av klassekonteksten, av undervisning, til og med alt (...) jeg har aldri hatt mestringsfølelse og de tilstrekkelige kompetansene til å gjøre det bra på skolen (...) Læreren har ikke forstått min kulturelle side, fordi jeg følte det var mangel på forståelse fra lærere om at jeg kommer fra et annet hjem*».

Nadia mener at hun aldri har hatt mestringsopplevelse på skolen og samtidig opplevde hun mangel på anerkjennelse av hennes kulturelle side fra læreren. Dette har ført til at hun ble distraheret fra skolens aktiviteter og hun følte seg ikke sett og forstått. Nadia sin utsagn tydeliggjør lærerens kulturforståelse og annerkjennelse påvirker livsmestring.

Komar: «Jeg har vært en spenningsløs, utfordrende elev og slitt med konsentrasjon. Å ta gode valg var en ferdighet som jeg ikke hadde utviklet (...) Jeg har ikke opplevd forskjellsbehandling eller mobbing, fordi jeg har kommet fra et annet land. Men det er en underbygd usikkerhet som er der, det er en følelse du har, du er ikke som de andre».

Komar beskriver seg selv som en spenningsløs elev som har strevet med konsentrasjon og forståelse av sine handlinger. Han følte seg annerledes og dette har ført til en underliggende følelse av usikkerhet. Komar beskriver at å ta gode valg og en følelse av tilhørighet er viktig for å tilpasse seg skolehverdagen.

Informantene uttrykker at de manglet sosial støtte og tilhørighet for å praktisere sine ferdigheter i skolehverdagen. Saba og Sara brukte ulike mestringsstrategier for å mestre hverdagslige utfordringer.

Sara: «Jeg var ganske flink til å vise at jeg var glad, måtte gjøre dumme ting for andre som var den beste måten å integrere meg (...) Men jeg visste aldri følelsen med venner, og med læreren. Jeg ville ikke bli sett på som en følsom person eller oppmerksomhetssøkende».

Saras strategi for å inkludere seg var å skjule sine følelser og vise seg som glad og flink, samtidig som hun gjorde ting for andre for å oppnå sosial aksept på skolen. Hun opplevde ikke meningsfulle relasjoner verken med venner eller lærere.

Saba: «Jeg trivdes godt på skolen, hadde venner, likte lærerne mine og lærerne mine likte meg. Jeg liker kulturen veldig godt (...) jeg måtte jo være med på alt. Også tenkte jeg alltid at vi må være ett skritt foran de andre».

Saba beskriver en positiv opplevelse av skolehverdagen. For å tilpasse seg, er det viktig at «vi» presterer godt og lærer oss kulturen som et middel for å oppnå tilhørighet med andre.

Akshara er oppvokst i et flerkulturelt skolemiljø, i motsetning til de andre var det de etnisk norske elevene som var minoritet.

Akshara: *«Jeg var en stille og rolig elev (...). Jeg har slitt med norsk faget, kunne ikke forstå konteksten mens jeg leste høyt. For meg var det bare å fullføre dagen og å takle utfordringer som jeg hadde, ga meg mening».*

Akshara beskriver sine positive egenskaper og indre styrke. Hun opplevde betydelige utfordringer med å gripe konteksten, mens hun måtte lese høyt i klassen. Å håndtere utfordringer skaper en kontinuerlig prosess med å mestre livet, noe som har gitt henne mening.

Ahmad: *«Jeg følte meg veldig usynlig (...) fordi ingen var interessert i våre ressurser eller kulturelle kapital (...) jeg ga opp og bare begynte å jobbe (...) men til slutt for å komme ut av situasjonen, måtte jeg bruke mitt talent og mine ferdigheter».*

Ahmad beskriver en følelse av usynlighet på grunn av manglende forståelse for deres kulturkapital som viser en strukturell utfordring i skolen. Vendepunktet kom da Ahmad mobiliserte sin kompetanse og ferdigheter, og viste indre styrke og robusthet.

4.1.1 Å mestre livet hverdagen mellom to kulturer

Informantene fikk ikke direkte spørsmål om å beskrive deres oppvekst mellom to kulturer, men gjennom intervjuene uttrykte de en forståelse av konteksten. Metaforen «å stå i spagaten mellom to kulturer» (Saba) var en tydelig metafor for å beskrive informantenes oppvekstmiljø. Et annet perspektiv på denne konteksten, er Aksharas eksempel: «barndommen er ikke tilgjengelig lenger, men vi klarte det å takle utfordringer» (Akshara). Dette tyder på at informantens barndom var preget av utfordringer som har formet deres livsverden. Informantene reflekterer over hvordan deres tokulturelle oppvekst har vært en ressurs for å mestre livet.

Informantene uttrykker oppveksten mellom to kulturer slik:

Saba: *«Det er identitetskrise hvor man aldri finner seg selv».*

Komar: *«Kulturkrasj».*

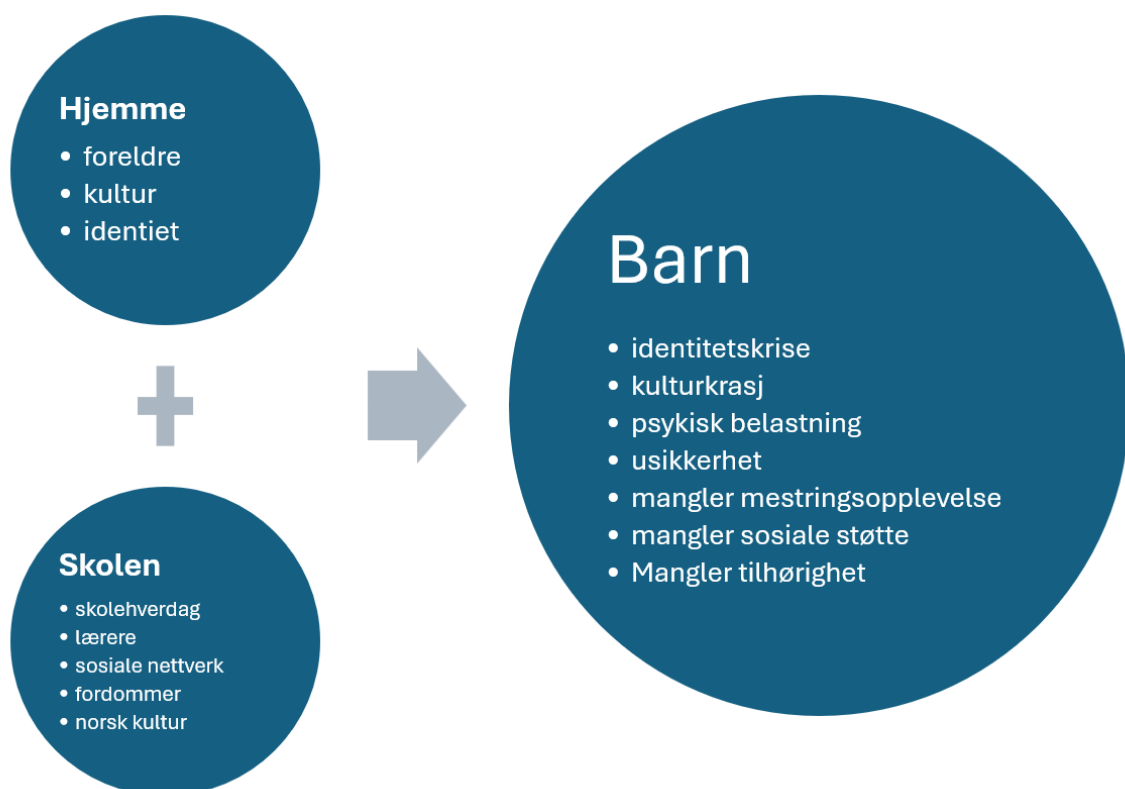
Akshara: *«En stressfaktor for alle og for alltid».*

Nadia: «Det er en annerledes hverdag, på skolen er det forskjellige språk, normer og verdier».

Sara: «Hjemme var jeg trygg».

Ahmad: «Forskjellen kommer hjemmefra».

Saba uttrykker en opplevelse av vanskeligheter hvor hun søker etter sin identitet. Komar bruker kulturkrasj som to kulturer som kolliderer med hverandre. Noe som hos Akshara er å oppleve en vedvarende stressfaktor i livet. Nadia bekreftet dette, da hun opplevde en annerledes hverdag hjemme, noe som skiller seg fra skolen både sosialt og kulturelt. Sara beskriver hjemmet som et sted for trygghet og stabilitet i kontrast til skolens utfordringer. Ahmad derimot mener at forskjellen som er bakgrunnen for utfordringene på skolen kommer hjemmefra. Diagrammet nedenfor forstås som et resultat av informantenes opplevelser i en tokulturell oppvekst miljøer (Figur. 9).



Figur 9 Diagrammet viser en tolkning av faktorer som påvirker informantenes mestringsopplevelser mellom to kulturer (Hjem og skolen).

4.1.2 Foreldrenes mangel på skoleengasjement

Nesten samtlige informanter utrykte at foreldrene manglet språkkompetanse. Dette har vært med på å begrense foreldrenes mulighet til å engasjere seg i skolens aktiviteter og være en støttespiller for barna sine.

Saba: «Mange barn har foreldre som har opplevd traumatiske hendelser i livet. Barna kjenner på det når foreldrene er slitne og føler seg helt alene her, i et nytt land og uten venner. De mister håpet om å fortsette. Barn som opplever dette kan få vanskeligheter med å fullføre dagene sine, og dette er psykisk belastende for barna».

Komar: «Noen ganger møter du familier som ikke kan norsk, eller som er i sorg for familiemedlemmer de ikke har kontakt med, eller det har skjedd hendelser som ikke finner sted her. Vi bringer alt med oss inn i skolen. Noen ganger virker lærere veldig passive i vanskelige situasjoner. De kjenner ikke årsakene til konfliktene».

Saba uttrykte at den psykososiale tilpasningen mellom to kulturer er psykisk belastende. Foreldrenes opplevde vanskeligheter som for eksempel traumer fra hjemlandet, mangel på sosiale nettverk og arbeid ser ut som en belastende faktor for deres mestring av hverdagen i et nytt land og det har påvirket barnets livsmestring i skolehverdagen. Komar fortalte at foreldrenes språkkompetanse, sorg, lengsel på virker barna. De bringer alle disse erfaringene med seg inn i skolen. Disse kontekstene kan skape spenninger i skolehverdagen, noe som lærere kan føle seg hjelpeløse med å håndtere og veilede.

4.1.3 Skolens mangel på flerkulturell forståelser

På en overordnet del trekker informantene skolesystemet som en viktig ressurs for barnets livsmestring i skolehverdagen. Dilemmaet oppstår når informantene ikke finner seg selv innenfor skolens rammer.

Nadia: «Skolen klarte ikke å skjerme min sosiale plattform (...) Jeg byttet miljø for å bli kjent med nye mennesker og for å starte et nytt kapittel» (Nadia).

Informanten beskriver fravær av anerkjennelse fra skolen. Noe som har påvirket hennes tilhørighet til skolen og lærerne. Skolen manglet aspekter i å ivareta hennes sosiale plattform. Dette kan tolkes som en form for omsorgssvikt fra skolens side.

Ahmad forteller om sosial segregering blant minoriteter på bakgrunn av skolens sosiale- og kulturelle idealer:

Ahmad: «Oppvekstmiljøet for minoriteter kommer til å bli enda mer segregert; ikke bare geografisk, men også sosialt. Å tro at vi kan få alle til å bli likt, snakke likt, føle likt, tenke likt også videre. Da får vi harmoni, ingen problem. Men det er ikke det som skjer» (Ahmad)

Ahmad forteller at skolens sosiale- og kulturelle idealer, har ført til økt sosial segregering blant minoriteter i skolen. Elevgrupper med ulike bakgrunn finner sine interesser og tilhørighet sammen. Ahmad påpeker at å forsøke å gjøre alle like for harmoni er urealistisk og ikke løser de reelle problemene med sosial og geografisk segregering.

Saba i likhet med Ahmad forteller at:

«Jeg tror at norsk skole er lagt opp til at man helst skal være lik. Men det er veldig mange barn som kommer med helt andre forutsetninger på skolen. De kommer med andre egenskaper og kunnskaper» (Saba).

Saba forteller at norske skoler prøver å få alle til å være like, men man må være bevisste på at mange barn har forskjellige evner og kunnskaper som har behov for anerkjennelse i skolen. Akshara opplevde en annerledes skolehverdag i en flerkulturell skole der alle brakte med seg forskjeller og aksepterte hverandre:

«Skolen var veldig mangfoldig. Vi var vant til å akseptere hverandre. Alle hadde noe som var forskjellige med alle, så det var lett å forstå hverandre» (Akshara).

Dette kan oppfattes som at barna i en flerkulturell skole har muligheten til å sosialisere seg og å godta og anerkjenne hverandres forskjeller.

Det informantene forteller er en skolehverdag med vanskeligheter, på den ene siden knyttet til deres tilhørighet til skolens rammer og på den andre siden fraværet av anerkjennelse fra lærerne. Fraværet av anerkjennelse kan også ha forsterket følelsen av fremmedgjøring eller manglende tilhørighet til skolen. Informantene har vært bevisste på at deres sosiale- og kulturelle bakgrunn har påvirket deres livskvalitet på skolen.

4.2 Del 2: Livsmestring i en flerkulturell kontekst er en kollektiv forståelse

Informantene fikk spørsmål om *hvordan de forstår begrepet livsmestring* som et overordnet tema i denne studien.

Ahmad svarer slik på, hvordan han forstår begrepet livsmestring:

«For alle kanskje handler livsmestring om å håndtere emosjonelle problemer, depresjoner og vanskelige ting i livet. Men det er avhengig av hvem du spør og hvor i Norge de bor. Hvordan samfunnet behandler dem og hva slags fordommer samfunnet hadde, har betydning for individets livsmestring. De kvalitetene er avhengig av bosted, hudfarge og kultur som gir mening i livet. Vi har denne dialogen med oss selv om hvem vi er» (Ahmad).

Ahmad beskriver livsmestring som et sammensatt begrep. Noe som handler om å mestre vanskelige situasjoner i livet. Han påpeker at livsmestring varierer avhengig av individets bosted, hudfarge og kulturelle bakgrunn, samt samfunnet man befinner seg i. Dette kan forstås som at livsmestring for Ahmad er et kontekstavhengig fenomen. Dermed mestrer man livet forskjellig avhengig av hvor man er og hvem man er sammen med, og ikke minst hvor man befinner seg.

Nadia i likhet med Ahmad knytter livsmestring til sin kropp og hvordan hun som individ fungerer i samfunnet:

«Mestringsfølelse, ros for det man mestrer og å være bevisst på at jeg fungerer annerledes. Jeg er en flerkulturell kropp. En ting fra hjem, hos venner, på ungdomsklubb, som lærer, er muslimsk jente, har min psykiske helse, går ut med denne kroppen også videre (...) Som lærer er det viktig å kunne tilpasse den psykiske siden til ulike barn. Livsmestring er forskjellig for forskjellige barn» (Nadia).

Nadia knytter livsmestring til flere faktorer som, kultur, religion, samfunn og hvordan hun fungerer som et individ med hennes psykiske helse. Hun beskriver sin identitet som en flerkulturell kropp og som et individ blir hun påvirket av det sosiale, kulturelle og religiøse dynamikkene som skjer rundt henne og som hun er en del av.

Akshara har en annen forståelse av livsmestring og hun beskriver det slik:

«Å være trygg i deg selv, dine ferdigheter og din bakgrunn. Livsmestring handler om hvordan du håndterer hverdagen på en god måte. Så hvis det oppstår noen vanskeligheter, så skal du på en måte klare å håndtere det. Jeg kan ikke huske at vi hadde livsmestring på skolen» (Akshara).

Livsmestring for Akshara i motsetning både til Ahmad og Nadia handler bare om individuelle ferdigheter i møte med vanskeligheter som kan oppstå i hverdagen og hvordan hun kan håndtere det. Akshara er usikker på om hun har hatt livsmestring som tema på skolen.

Komar knytter også livsmestring til individuelle ferdigheter:

Komar: «Livsmestring er at du har ferdigheter og verktøy til å håndtere utfordringer. Tilpasse deg situasjoner. Det er jo det vi jobber litt med på skolen. For skolen handler ikke bare om fag. Du skal få elevene til å klare seg i samfunnet. Gjennom å ta gode valg og å håndtere utfordringer i livet».

For Komar er motstandsdyktighet viktig for å tilpasse seg situasjoner. Komar hevder at skolen har et mål om å lære elevene om livsmestring og gi dem verktøy for å håndtere utfordringer i livet for å klare seg i samfunnet. Dette kan bety at livsmestring er et tema på skolen mer enn fag, og Komar, som lærer, er bevisst på dette målet.

Saba i likhet med Komar knytter også livsmestring til ferdigheter til å kunne mestre vanskeligheter i livet, hun beskriver det slik:

«Det forstår jeg som å ha nok kunnskap og kompetanse til å håndtere kriser i livet. Når noe vanskelig skjer i livet ditt, hvordan håndterer du det? Hvordan klarer du å komme deg gjennom den eksamensperioden uten å klikke? Hvis mamma og pappa skiller seg og du går i 3. klasse, hvordan håndterer du det? Det er masse sånn (...) For meg handler livsmestring mye om å styrke selvfølelse. Det er en forskjell mellom selvtillit og selvfølelse. Å være god på matte, har god selvtillit på at de får til noe. Men de har dårlig selvfølelse fordi de tenker ikke at de selv er bra nok. Det viktigste med livsmestring i skolen er at man skal styrke barn- og ungdoms selvfølelse» (Saba).

For Saba er livsmestring avhengig av kunnskaper og kompetanse for å kunne håndtere livskriser som er en del av livet, eksempelvis foreldenes skilsmisse eller eksamen. For henne er livsmestring også avhengig av selvfølelse. Hun skiller mellom selvtillit og selvfølelse. Selvtillit er å tro på seg selv, for eksempel å være god i matte, mens selvfølelse handler om å

føle seg verdifull. Hun legger ansvaret på skolen for å styrke barn- og ungdoms selvfølelse gjennom implementering av livsmestring.

Sara har i motsetning til alle andre informantene en individuell forståelse av livsmestring:

«Livsmestring er å mestre dine tanker og følelser, fordi du vet hva som skjer med deg for eksempel å håndtere sinne. Jeg husker at jeg brukte «Jeg hater deg» for mye på skolen, selv om jeg ikke forsto hvor sårende ordet var for andre. Det hjelper jo ikke med det sosiale» (Sara)

For Sara er livsmestring avhengig av tanker og følelser og hvordan hun håndtere disse i hverdagen. Sara påpeker språkferdigheter som et viktig element for å forstå og håndtere tanker og følelser som påvirker sosiale relasjoner.

De fleste av informantene har en kollektiv forståelse av begrepet livsmestring og de knytter dette til de psykososiale faktorene som de er en del av. Det er kun en av informantene som knytter livsmestring bare til tanker og følelser hvor det tolkes som en individuell forståelse av begrepet livsmestring.

Informantene fremhever språkkompetanse, trygghet og tilhørighet som viktige faktorer for livsmestring.

4.2.1 Språk er nøkkelen til livsmestring

Informantene beskriver språket som har en dynamisk funksjon til å forstå sammenhenger i skolehverdagen og en viktig mestringsressurs for å håndtere sosiale situasjoner. Alle utrykte at foreldre har ikke hatt tilstrekkelig språkkompetanse. Tabellen (Tabell.3) nedenfor viser et bilde av deres synspunkter om hvor betydningsfull språket er.

Tabell.3. Informantenes beskrivelser av språket.

<i>Person</i>	<i>Språkets betydning</i>
<i>Saba</i>	<i>viktig å forstå sosiale og kulturelle koder</i>
<i>Ahmad</i>	<i>Verktøykasse for å mestre livet, og flerspråklig er en mestringsressurs for hele samfunnet.</i>
<i>Sara</i>	<i>For å fungere sosialt</i>
<i>Akshara</i>	<i>Morsmålet er ressurs.</i>
<i>Komar</i>	<i>morsmålet er identitet. Språk er viktig for kommunikasjon, og en måte å forstå og bli forstått»</i>
<i>Nadia</i>	<i>Jeg har flerspråklig kompetanse. Det er en mestringsopplevelse å kunne mange språk.</i>

Saba understreker språkets rolle i å forstå den sosiale og kulturelle konteksten. Ahmad ser på flerspråklige ferdigheter som et verktøy for mestring. Sara påpeker språket som kan gjøre sosial fungering mulig. Akshara ser på morsmålet som en ressurs for lærere. Komar ser på morsmålet som både en identitetsmarkør og en kommunikasjonsnøkkel. Nadia opplever flerspråklig kompetanse som en mestringsressurs.

Informantene beskriver flauhet som et viktig sosialt fenomen på bakgrunn av deres språk, sosiale og kulturelle bakgrunn. Dette kommer til uttrykk på tre måter som er presentert i tabellen nedenfor (Tabell.4)

Tabell.4 Tabellen beskriver funn av hvordan flauhet kommer til uttrykk.

Kategori	En følelse av flauhet når informanten
<i>Foreldres kompetanse</i>	foreldrenes mangel på norskferdigheter
<i>Barnets kompetanse</i>	de mangler ferdigheter i fag eller er usikkert på sin identitet
<i>Konteksten</i>	de møter kontekster som er tabulagt, eller usikker på eller inneholder stereotypiske holdninger

Nesten alle informantene nevnte «flauhet» når deres foreldre kommuniserte med lærere, andre foreldre eller deres venner i skolens arena.

Saba: «Jeg var veldig flau når faren min kom til skolen og pratet med lærere, andre foreldrene eller med mine venner. Hva skal de snakke om? Hvis de tuller med han, kommer pappa til å forstå at det er tull?»

Saba deler sin opplevelse av flauhet knyttet til farens språkferdigheter og kommunikasjon, bekymret for hvordan det påvirker hennes sosiale interaksjoner.

Nadia beskriver en annen type flauhet, nært forbundet med skam og ydmykelse.

«Jeg synes det var flaut at moren min snakket på morsmålet med meg. Jeg kunne lett bare gått fra henne eller ignorert. Fordi jeg følte alle andre i klassen så på meg» (Nadia).

Nadia følte seg flau over at moren snakket med henne på morsmålet, og avviste henne for å unngå å bli sett på som annerledes av klassekameratene.

I en annen situasjon opplevde informantene flauhet på grunn av faglige eller språklige utfordringer.

Nadia: «Jeg følte meg veldig flau å ta bøkene og gå ut av klasserommet. Ofte oppførte jeg meg som en dum klovn».

Sara: «Jeg ville ikke se på læreren eller noen ganger hørte ikke hva de sa da vi skulle ut av klasserommet. Men jeg var best på engelsk og på den måten viste jeg mine sterkeste sider».

Nadia følte seg dum og latterliggjort da hun tok med seg bøkene ut av klasserommet. Dette beskriver hun som en form for tap av ansiktet. Sara uttrykker flauhet som en blanding av følelser. Men Sara forsonet seg med sin engelskkompetanse og på den måten viste hun sin styrke og selvtillit.

Informantene nevner flauhet i sammenhenger som undervisningssituasjoner eller samtaler som de har hatt med lærere eller andre.

Nadia: «På barneskolen og ungdomskolen ble jeg veldig flau over min tro og min kultur. Men etter hvert ble jeg stolt av disse».

Komar: *«Ungene blir flauere når vi har temaer om seksualitet eller pubertetsfasen. Jeg synes selv at det var flaut å prate om det med pappa og mamma».*

Akshara: *«Lærebøkene er fullt av fordommer (...) Jeg ble flau av temaer som for eksempel fattigdom fordi jeg kom fra et land som de fleste er fattige».*

Informantene snakker om utfordringer og stereotypiske holdninger som knyttes til konteksten. Temaer som knyttes til deres bakgrunn er tabulagte eller er basert på fordommer og stereotyper.

I lys av informantenes uttalelser, kan fenomenet flauhet tolkes som en ubehagelig følelse i form av usikkerhet, tapp av ansikt og nær knyttet til skamfølelse og ydmykhet.

4.2.2 Trygghet er et mangfoldig fenomen

Informantene påpeker trygghet som en tilstand av å integrere seg og praktisere sine ferdigheter i skolehverdagen. Akshara definerer trygghet på en interessant måte:

Akshara: *«At man føler seg trygg handler om å være trygg på skolen, med venner, og viktigst av alt, trygg av lærere og av seg selv».*

Trygghet handler om å føle seg trygt på skolen som en sosial arena (sted), være trygt i sosiale nettverk blant venner (tilhørighet), ha en trygg relasjon med lærere (relasjon) og ha en god selvfølelse (indre trygghet).

Komar: *«Trygghet er to ting: ta gode valg og å føle seg trygg med andre (...) Jeg husker jeg fikk beskjed av læreren om at, nå kommer en gutt fra ditt naboland. Vi hadde ikke samme bakgrunn, men det følte seg veldig trygt da, vi ble gode venner og vi er fortsatt gode venner i dag».*

Ahmad: *«Mange barn føler seg ikke trygge. Kultur og religion er de to største faktorene for mange for å føle seg trygge med hverandre».*

Sara: *«Hjemme er jeg trygg».*

Nadia: *«Min kompetanse, min kultur og min religion gjør meg trygg».*

Komar trekker fram trygghet som både evnen til å være trygg på sine handlinger og føle seg trygg i sosiale sammenhenger. Ifølge Sara er trygghet nær knyttet til hjemmet som primær

faktor for å være trygg på skolen. Ahmad beskriver trygghet som å føle seg trygg i den kulturelle konteksten barn tilhører, spesielt knyttet til kultur og religion. Nadia støtter Ahmad sitt utsagn ved å understreke betydning av ens kompetanse, kultur og religion som en kilde til trygghet.

4.2.3 Tilhørighetens bånd rund livsmestring

Tilhørighet og identitet var to andre viktige faktorer som fremhevet av informantene til deres mestringsopplevelser og bakgrunn. De nevner at inkludering er et gjensidig forhold.

Ahmad: «I den flerkulturelle skolen der jeg jobbet, følte elevene seg hjemme. Først har de en synlig tilhørighet. Alle hadde en viss felles forståelse at du har en annen hudfarge, kultur, etnisk bakgrunn og religion (Islam)».

Ahmad fremhever etniske identiteter som kultur, livssyn, utseende og etniske bakgrunn, noe som skaper en kollektiv tilhørighet og identitet.

Akshara i likhet med Ahmad beskriver sin flerkulturelle skole slik:

Akshara: «Tilhørighet bygger på tillit, å miste tillitten er det alltid en risiko å falle utenfor og å havne i kriminelle situasjoner» (Akshara)».

Kjernen i Akshara sitt utsagn tyder på at de har vant til å etablere sin sosiale kontrakt som skapte en tilhørighet sammen. Akshara mener at tilhørighet bygger på «tillit» til skolen og lærere. Når et barn mister sin tillit til skolen, er det alltid en risiko for utenforskap.

Nadia beskriver sin identitet som har sammenheng med Ahmad og Akshara sine forståelser av tilhørighet:

Nadia: «Min tilhørighet er at jeg er en flerkulturell kropp, den har behov for å bli akseptert» (Nadia).

Nadia karakteriserer sin tilhørighet som en flerkulturell kropp. Denne tilhørigheten har behov for anerkjennelse og respekt.

Sara har opplevd et vanskelig dilemma som hun knyttet til hennes identitet og tilhørighet i skolen og som førte til identitetskrise:

Sara: *«Inkludering gir meg tilhørighet (..) en periode var det krevende for meg å akseptere min identitet (...) jeg ville ikke prate morsmålet. Jeg følte meg mest norsk, jeg fant mine interesser hos mine venner» (Sara).*

Sara uttrykker at inkludering gir henne en følelse av tilhørighet. Sara opplevde utenforskap i skolehverdagen, noe som påvirket hennes identitet og førte til indre konflikt og forvirring når det gjaldt å akseptere sin bakgrunn for å bli inkludert i sosiale grupper. Hjemme fant hun ikke sine interesser. Identitet for henne handlet om «mine interesser» sammen med «mine venner». Sara fortalte en vanskelig situasjon i skolen. Hun fortalte at for lenge siden hadde hun med seg tradisjonell mat på skolen. Hun fikk mange spørsmål som det ikke var lett å svare på. Hun beskriver situasjonen slik:

«Jeg sluttet å spise matpakken som jeg hadde med meg hjemmefra, spiste ikke på skolen, ville heller være sulten» (Sara).

Hennes motvilje mot å spise matpakken, kan oppfattes som en følelse av press for å håndtere sosiale forventninger. Dette har ført til at hun har foretrukket å være sulten enn å spise en unormal matpakke.

Komar: «For å finne tilhørighet sammen med andre, trenger vi en ferdighet. Jeg tør å bygge relasjoner og tar initiativ. Jeg er opptatt av det og jeg trenger det».

Komar fremhever at for å bryte ned barriere og finne tilhørighet sammen med andre, trenger man utvikle evnen til å etablere forbindelser og bygge relasjon med andre.

Basert på informantenes erfaringer og refleksjoner, er tilhørighet en viktig psykososial faktor for å oppnå mestring i livet. Dette indikerer at deres kollektive forståelse av livsmestring er avhengig av faktorer som språk, trygghet og tilhørighet, noe som kan gjør skolehverdagen enten til kaos eller orden.

For å anvende informantenes mestringsopplevelser og deres refleksjoner over hva livsmestring er, fikk de spørsmål om *hva som gir dem en følelse av mestring og tilhørighet i livet*. Faktorene i tabellen (Tabell.5) indikerer informantenes svar på dette spørsmålet. Nesten samtlige informanter svarte: å oppnå noe i livet, være en del av fellesskapet på arbeidsplassen, bygge gode relasjoner med andre og føle seg som en ressurs, gir dem en følelse av mestring i livet. Når det gjelder tilhørighet, finner de fleste hos familien, trossamfunnet og noen ganger hos venner. To av dem var usikre på spørsmålet, og i disse tilfellene følte de ikke at de

tilhører noe fellesskap. Dette indikerer et paradoks i deres hverdagsliv, noe som kan finne spor i deres skolehverdager.

Tabell. 5 Tabellen viser svar på spørsmålet: hva gir dere en følelse av mestring og tilhørighet i livet?

Informanter	Mestring	Tilhørighet
Ahmad	utdanning, arbeidsmiljø	familie, trossamfunnet
Saba	å klare meg ting, jeg er lærer, inkludering	venner, inkludering
Komar	jobb, utdanning, ta gode valg	vanskelig spørsmål
Akshara	ikke føle seg ensom at jeg er en ressurs	vanskelig komme med ord familie, venner og tillit
Sara	få gode tilbakemeldinger	har bare min identitet
Nadia	at jeg er en ressurs at ungdommer stoler på meg	flerkulturell tilhørighet (religion, kultur, kropp, ...)

4.2.4 Lærere som ressurs

Informantene fremhever muligheter og begrensninger som kan bidra til å forstå og veilede barn med minoritetsbakgrunn til å mestre skolehverdagen på en bedre måte.

Informantene sa følgende:

Ahmad: «Vi må snakke om det, hva kulturforskjeller, rasisme og diskriminering er (...) det er viktig for livsmestring. Skolen må bruke tid på det».

Ahmad understreker at det er viktig å snakke om rasisme og diskriminering på skolen for å redusere holdninger i samfunnet som påvirker barns livsmestring.

Saba: «Læreres kompetanse på flerkulturell bakgrunn er viktig for å forstå barnets følelser. Når for eksempel, en elev sier: ikke ring hjem fordi pappa slår (...) i denne situasjonen trenger vi å forstå at oppdragelsesstilen er forskjellig fra kultur til kultur (...) for eksempel, innvandrerbarn er veldig lojale mot sine foreldre, selv om de står i vanskelige situasjoner (...) Noen ganger trenger familiene veiledning, en god dialog, og har behov for å bry seg om dem».

Saba understreker viktigheten av lærerens flerkulturelle kompetanse i sammenheng med emosjonell støtte til innvandrerbarn. Saba trekker frem lojalitet som en typisk kulturell egenskap hos barn, noe som kan være en moralsk belastning for dem i vanskelige situasjoner.

Hun legger vekt på forståelser av hva og hvordan andre kulturer oppdrar barn. Hun mener at familien kan ha behov for veiledning med god dialog og empati.

Sara: *«Jeg mener dialog er nøkkelen. Men uten annerkjennelse havner eleven i vanskelige situasjoner som kan gjøre dialogen utfordrende» (Sara).*

Ifølge Sara er dialog et viktig verktøy for å forstå og håndtere mellommenneskelige utfordringer som igjen bygges på anerkjennelse.

Komar: *««noen lærere var faglig dyktige, men de hadde kanskje ikke den kulturelle ferdigheten til å se elevene og få dem til å føle seg sett og hørt (...) Jeg er ikke en byrde for samfunnet, jeg har tatt gode valg, tatt utdanning og derfor er jeg en ressurs (...) læreren må gi den ferdigheten barna trenger, og det er å lære dem å ta gode valg og bygge relasjon med dem».*

Komar understreker at lærere må ha både faglig dyktighet og kulturell sensitivitet for å forstå og anerkjenne elevene. Han uttalte at de er en ressurs for samfunnet og har behov for anerkjennelse og veiledning. Han mener også at relasjon er nøkkelen til å lære dem til å ta gode valg.

Akshara: *«Noen lærere forstår ikke egne fordommer (...) eller fordommer som kommer fra familier (...) det er viktig å se forskjellen i skolen og snakke om det (...) Vi fikk roller som heter elevmegling. Oppgaven vår var at vi elevene, hver gang det var fri minutt, skulle gå rundt og passe på at alle hadde det bra. Derfor tenker jeg å gi barna roller er også viktig».*

Utfordringer ifølge Akshara oppstår når læreren ikke er bevisst på sine og andres fordommer. Det er viktig å snakke om kulturforskjeller i skolen for å redusere stereotypiske holdninger. Å gi barna roller i skolehverdagen kan være en måte å anerkjenne dem.

Nadia: *«For å forstå barna og deres behov, er relasjonsbyggingen viktig. Og å forstå hva de kommer med hjemmefra og hva de tar med seg hjem, blir det lettere å forstå dem».*

Nadia legger stor vekt på relasjonsbygging og hun mener at det er i kontakt med barna vi kan se deres behov. Det er viktig å forstå barnets livserfaringer og opplevelser både hjemme og på skolen.

En interessant kasus fremhevet av Ahmad som gir perspektiver på hva og hvordan kan lærere veilede kultursensitive problemstillinger:

«Et eksempel er når en jente med hijab kommer til meg og sier at hun skal gifte seg snart. Først må vi forstå henne og hennes verdier, fordi dette er sensitivt og vi skal ikke såre henne på bakgrunn av hvordan de kler seg og ser ut. Jeg må prøve å spørre henne om hva som kan skje med fremtiden hennes uten utdanning. Men hos andre lærere blir dette ofte oppfattet som press og sosial kontroll (...) Det er lærerens jobb å sette seg inn i det flerkulturelle og forstå den» (Ahmad).

Ahmad fremhever viktigheten av at lærere har en dypere forståelse og empati for ulike kulturer. Ahmad mente at rådgivning om utdanning bør sees som en støtte for elevens fremtid, ikke tolke som omsorgssvikt eller sosial kontroll blant flerkulturelle familier. For å kunne veilede sensitive problemstillinger, uttrykker Ahmad at det er viktig *«å sette seg inn i det flerkulturelle og ha en empatisk forståelse»*. Lærerens empatiske forståelse for andres kultur, uttrykker som en myndiggjøring av å styrke barnets selvtillit og evner til å satse på egne mestringsressurser.

De fleste av informantene har uttrykt at de er en ressurs for skolen til å *«forstå andre kulturer»*, *«dialog»*, *«relasjonsbygging»*, *«støtte»*, *«å være en rolle modell»*, *«forstå sosiale og kulturelle utfordringer»* og *«samarbeide godt med foreldrene»*. De nevnte at samtalen om deres liv og deres forståelser av hva de har opplevd som barn i skolen, var en positiv opplevelse og en måte som de ble anerkjent på. Som for eksempel da Saba kommenterte samtalen: *«Det er første gangen jeg føler at min barndom, mine opplevelser har verdi» (Saba)*.

5 Diskusjon

I denne delen vil jeg diskutere resultatene i lys av teori og forskning som er beskrevet tidligere i denne teksten for å belyse forskningsspørsmålet. Diskusjonen er fordelt basert på resultatene.

5.1 Del 1: Livsmestringsopplevelser på skolen, utfordringer og ressurser

I denne delen vil jeg diskutere hvordan informantene beskriver sine mestringsopplevelser i skolehverdagen. Informantenes beskrivelser kan kaste lys over en mangfoldig opplevelse av

skolehverdagen, og mestring av skolehverdagen er kontekstavhengig. Deres opplevelser kan forstås gjennom deres perspektiver på hendelser, situasjoner og opplevelser som er sosialt og kulturelt konstruert (Maxwell, 2013; Berger & Luckmann, 2000).

Informantene uttrykte at de manglet tilstrekkelig kompetanse som påvirket deres motivasjon og konsentrasjon til å mestre skolehverdagen. Videre uttrykte noen andre at de manglet sosial støtte og tilhørighet *i og med* gruppen som medførte både stress og press. Andre følte seg annerledes, usikre og marginalisert, samt å ha en følelse av usynlighet og mangel på anerkjennelse fra lærerne. Noen forteller en positiv opplevelse av skolen, hvor de ble inkludert og akseptert ved å delta i alle aktiviteter. Foreldre, lærere og skolesystemet ble nevnt av informantene som viktige mestringsressurser. Foreldrene opplevde vanskeligheter med å mestre hverdagen i et nytt land, noe som hindret dem i å engasjere seg i barnas skolehverdag. Skolesystemet og lærere manglet evnen til å se elevens kulturkapital som en ressurs, og de manglet forståelse for kulturforskjeller i sammenheng med elevens mestringsopplevelser. Informantene er beviste på at det de opplevde i skolehverdagen var utfordringer som var knyttet til deres sosiokulturelle bakgrunn. Videre nevner informantene flere faktorer som kan hemme livsmestring som for eksempel «usikker på språket», «underbygd usikkerhet», «usikker på kulturelle normer og sosiale koder», «identitetsforvirring», «en annerledes hverdag», «følelsen av å være usynlig» og «bærer forskjeller inn i skolen». Dette indikerer at vanskeligheter kan komme på bakgrunn av erfart marginalisering og stigmatisering. Dette kan påvirke barnets psykiske helse, følelse av tilhørighet, mestring og sosial inkludering i skolen (Lie, 2019; Oppedal, 2008, 2023). Gjenkjenning av disse mønstrene i skolen og deres påvirkning senere i livet, er et aktuelt tema blant barn med minoritetsbakgrunn (Salole, 2017, 2018).

5.1.1. Søken etter sosial støtte og tilhørighet

Basert på informantenes erfaringer fremstår sosial støtte og tilhørighet som to avgjørende ressurser for livsmestring, og disse kan gi trygghet, selvtillit og mening. Sosial støtte og tilhørighet er ifølge Antonovsky to mestringsressurser som hjelper individet med å håndtere utfordringer og tåle motstand. Disse er med på å øke opplevelsen av sammenheng som påpekes av Antonovsky som grunnlaget for helse og livsmestring (Antonovsky, 2012; Langeland, 2023).

Komar: *«Jeg har vært en spenningsløs, utfordrende elev og slitt med konsentrasjon. Jeg har ikke opplevd forskjellsbehandling eller mobbing, fordi jeg har kommet fra et annet land. Men det er en underbygd usikkerhet som er der, det er en følelse du har, du er ikke som de andre».*

Komar sin opplevelse som annerledes og tanken som han har om *en underbygd usikkerhet* tyder på at han ikke har hatt mulighet til å dekke sine emosjonelle og sosiale behov om hva som er forståelig, håndterbare eller meningsfullt i skolehverdagen. Dette kan forstås i lys av Antonovskys teori «opplevelse av sammenheng» (OAS) (Antonovsky, 2012). Mangel på sosial støtte og tilhørighet i skolehverdagen, var viktige mestringsressurser som Komar ikke har hatt tilgang til. Da Komar følte at hans ferdigheter ikke ble forstått på skolen, tyder det på at han manglet en følelse av mening og forståelse rundt sine egne handlinger. Dette kan resultere i en lav OAS (Antonovsky, 2012). Den underliggende usikkerheten som Komar nevner, er et eksempel på at barn med minoritetsbakgrunn bærer med seg et gruppebasert stigma knyttet til deres bakgrunn (Goffman, 2009). En aktuell samfunnsdebatt som er nær knyttet til Komar sin opplevelse av annerledeshet, er uttalelsen av Ronja Bajalans kamp for inkludering og samhold i Drammen etter flyktningvedtaket i 13.februar 2024. Ranja sa det tydelig: «Hva er galt med meg? Burde jeg ikke være her?». Dette kan forklare hva og hvorfor Komar og andre barn med minoritetsbakgrunn har behov for et inkluderende skolemiljø der alle føler seg inkludert og sett. Følelsen av å være annerledes kan skade barnets selvtillit, selvfølelse og mangel på mestringsopplevelse i livet (Juul, 1996; Unicef, 2022). På samme måte som Akshara og Saba sier dette er «*en stressfaktor for alle og alltid*» (Akshara), noe som «*man finner aldri seg selv*» (Saba), kan medføre et vedvarende element i livet, noe som kan påvirke en lav OAS, evnene og ferdighetene til å svømme mot sterke strømmer inn- og utenfor skolen (Antonovsky, 2012). Dette kan forstås som at opplevelsen av sammenheng (OAS) ikke er noe som er gitt eller medfødt, men i lys av et sosialkonstruktivistisk perspektiv, kan en lav OAS betraktes som sosialt og kulturelt betinget (Berger & Luckmann, 2000).

I et annet perspektiv er det nødvendig å integrere seg i skolehverdagen og å være en del av et fellesskap.

Sara: *«Jeg var ganske flink til å vise at jeg var glad, måtte gjøre dumme ting for andre som var den beste måten å integrere meg (...) Men jeg delte aldri følelser med venner eller læreren. Jeg ville ikke bli sett på som en følsom person, eller oppmerksomhetssøkende».*

Informanten prøvde å fremstå som «normal», men følte seg ikke sett. Hun har prøvd å unngå negativ sosial identifikasjon eller stigmatisering ved å dele sine følelser med venner eller lærere, hvor hun bevisst utførte uakseptable handlinger for å bli akseptert (Goffman, 2009). Sara undertrykte sin egentlige identitet og behov, noe som på kort sikt kunne gi henne en følelse av tilhørighet. Men på lang sikt kan dette skape en indre konflikt og svekke hennes opplevelse av sammenheng (OAS) (Antonovsky, 2012). Fravær av en meningsfull relasjon, sosial støtte, tilhørighet og mangel på ferdigheter, kan gi innsikt i hvordan nesten alle informantene har forstått og påvirket skolehverdagene sine (Berger & Luckmann, 2000; Kunnskapsdepartementet, 2017). Mangel på sosiale ferdigheter som språk, forståelsen av sosial- og kulturelle koder og håndtering av konflikter og stress kan påvirke skolemiljøet negativt. Basert på mine erfaringer og forskning, kan barnets manglende sosiale ferdigheter føre til uønsket atferd som for eksempel kan ødelegge andres lek, føre til krangler med jevnaldrende, skape uro eller føre til opplevelse av ensomhet (Salole, 2017).

5.1.2 Tilgang til skolehverdagen

Informantenes uttrykk for manglende kompetanse og ferdigheter i skolehverdagen gir innsikt i deres opplevelser av utfordringer knyttet til å oppnå mestring, sosiale relasjoner og tilhørighet i skolemiljøet. De beskriver disse ferdighetene som grunnleggende for «å takle utfordringer», «ta gode valg», «bygge relasjoner», «forstå kulturen» og «integre seg» i det sosiale fellesskapet. Informantenes beskrivelser av manglende kompetanse og ferdigheter i hverdagen kan ses i lys av Bourdieus teori om habitus og kulturkapital (Bourdieu, 2006; Aakvaag, 2008). Informantenes uttalelser tyder på at de har hatt begrensninger i å øke sin kulturkapital. Som Ahmad forteller: «ingen var interessert i våre ressurser eller kulturelle kapital (...) jeg ga opp og bare begynte å jobbe» (Ahmad). Dette kan være et resultat av strukturelle og sosiale faktorer som kan føre til en undertrykkelse eller marginalisering av minoritetskulturer i utdanningssystemet. Mangelen på interesse for deres ressurser og kulturelle kapital kan føre til en følelse av utenforskap, frafall og manglende tilhørighet blant minoriteter (Freire, 1999; Frønes, 2013). Å se andres kulturkapital som mindre verdifull og assosiere den med lav kompetanse og ferdigheter, kan utvikle etnosentriske holdninger gjennom et postkolonialistisk syn på minoriteter (Eriksen & Sajjad, 2020; Said, 1994).

Informantene påpekte at det å delta aktivt i skolens aktiviteter var en vesentlig strategi for å integrere seg i skolehverdagen. Som Saba fortalte, har hun hatt en empatisk forståelse for kulturen og likte kulturen for å styrke sin sosiale posisjon. Informantens uttalelse tyder på at,

det å være aktiv og øke innsatsen for å delta i alle aktiviteter, kan utvikle ferdigheter, kunnskap og selvtillit som er med på å øke hennes mulighet til å få tilgang til kulturelle og sosiale arenaer. Økt kulturkapital (forståelse av skolekulturen, evne til å tilpasse seg forventninger) gir individet en viss status og anerkjennelse i skolehverdagen (Bourdieu, 2006). Forståelsen av livsmestring gir samtidig innsikt i hvordan økt kulturell kapital kan bidra til en sterkere følelse av tilhørighet og mestring i skolemiljøet. Dette påvirker elevenes personlighet og habitus (Bourdieu, 2006; Antonovsky, 2012). Ved å se på disse faktorene i sammenheng, blir det tydelig hvordan kulturell kapital og livsmestring kan spille en avgjørende rolle i elevenes utvikling og tilpasning. Så langt kan vi se at skolen kan være en viktig ressurs for å styrke barnets OAS ved å mobilisere nødvendige mestringsressurser. Barn som har en god forståelse av situasjonen som angår dem, har lettere for å delta, tåle og håndtere stress, og tilegne seg kulturelle ressurser i samfunnet (Fugelli & Ingstad, 2014; Antonovsky, 2012). Deltakelse i aktiviteter og tilgang til sosiale arenaer kan være avgjørende faktorer for å bidra til økt kulturkapital og en sterk OAS, som begge er viktige forutsetninger for livsmestring i skolemiljøet (Frønes, 2013; Antonovsky, 2012). Basert på informantenes refleksjoner argumenteres det for at det er skolens jobb å se barna som ressurser og myndiggjøre dem til å være subjekter i eget liv. Mangelen på anerkjennelse av deres kulturkapital, gjør dem hjelpeløse i å bruke sine kompetanser og ferdigheter til å tilpasse seg skolehverdagen (Freire, 1999).

5.1.3 En uforutsigbar skolehverdag

Samtlige informanter fremhever behovet for å bli sett og anerkjent av lærere. Dette kan forstås som at barnas mestringsopplevelser som har en annen kulturell bakgrunn, er avhengig av lærerens kultursensitivitet. Det vil si evnen til å kommunisere og være bevisst på kulturforskjeller i skolen, kan påvirke barnas tanker, følelser og handlinger (Magelssen, 2008). Informantene opplevde at de manglet ferdigheter og kompetanse, noe som har påvirket deres tilgang til ressurser som kan beskytte dem (Goffman, 2009). Mulige konsekvenser kan medføre en opplevelse av negative holdninger, mangel på motivasjon og lav selvtillit i skolehverdagen enten de «*soner ut av alle aktiviteter og bytter miljø*» (Nadia), eller «*gir opp*» (Ahmad) eller skjuler sine følelser som «*aldri deler sine følelser med venner eller lærere*» (Sara). Mangel på anerkjennelse (Imsen, 2020) kan være en viktig årsak til at flere av informantene har slitet med å mestre skolehverdagen.

Informantenes erfaringer aktualiserer et samfunnsproblem som bekymrer mange, spesielt når det gjelder minoritetspråklige elever. Dette inkluderer skolefravall, rusmisbruk, selvmord, vold og kulturelle dilemmaer. Når minoritets elever sliter med livsmestring i skolen, kan det ha alvorlige konsekvenser ikke bare for dem selv, men også for samfunnet som helhet. Som Akshara sier «*tilhørighet bygger på tillit, og når du har mistet tillitten er det alltid en risiko for å falle utenfor og å havne i kriminelle situasjoner*» (Akshara). Informantens utsagn kan tydeliggjøre trender i samfunnet som påvirker hverdagen for minoriteter, inkludert tapte arbeidsmuligheter, økt kriminalitet, utenforskap og en svekket sosial og økonomisk utvikling. Hvis disse utfordringene ikke adresseres, kan det på lang sikt føre til betydelige samfunnskostnader (IMDI, 2023). Bekymringer som kan gi grunnlag for «stakkars oss»-perspektivet i samfunnet (Sletten, 2021).

5.1.4 Mestringsopplevelse i en mikro- og makro perspektiv

Informantene har ulike sosiale og kulturelle bakgrunn, dermed møter de skolehverdagen annerledes. De fremhever lærerens manglende forståelser, foreldrenes utfordringer med å delta i barnas aktiviteter, og deres begrensede sosiale og kulturelle kompetanse når det gjelder å etablere relasjoner med andre og engasjere seg i skolens aktiviteter. Disse ressursene hjelper barn med å føle seg trygge, motiverte og i stand til å håndtere utfordringer de møter på skolen. Informantenes mestringsopplevelser, roller, deltakelse i aktiviteter og meningsfulle relasjoner med foreldre, lærere og venner kan forstås i lys av Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, som beskriver hvordan sosiale og kulturelle systemer påvirker deres skolehverdag (Bronfenbrenner, 1979, 2005).

Nadia: «Læreren har ikke forstått min kulturelle side, fordi jeg følte det var mangel på forståelse fra lærere om at jeg kommer fra et annet hjem. Foreldrene var veldig på, men de hadde ikke nok norsk kompetanse (...) Skolen klarte ikke å skjerme min sosiale plattform (...) Jeg byttet miljø for å bli kjent med nye mennesker og for å starte et nytt kapittel».

Informanten påpeker lærerens stereotypiske holdninger, noe som har påvirket henne til å bli distraheret fra skolens aktiviteter og har fått henne til å føle seg hverken sett eller forstått (Juul, 1996). Dette kan forstås som en etnosentrisk holdning som kan føre til at barns mestringsopplevelse kan bli marginalisert innenfor skolens rammer og regler (Eriksen & Sajjad, 2020). Informanten har savnet skolens rolle som er nærmeste aktør til å tilby støtte og

inkludering. Nadias negative opplevelse på skolen, kan tolkes som en form for omsorgssvikt som har fått henne til å bytte sitt miljø for å skape en bedre sosial arena og støttespillere (Bronfenbrenner, 1979).

Som Saba og Komar uttrykte, foreldrenes migrasjonsrelaterte utfordringer, for eksempel traumer, familiens omsorg og lengsler, hendelser i hjemlandet, mangel på sosiale nettverk og deres sosiokulturelle ressurser, har påvirket dem til å miste håpet og vanskeliggjort deres integrering i det nye samfunnet (Frankl, 2018; Bourdieu, 2006; Oppedal, 2008). Dette viser at konteksten som barn med minoritetsbakgrunn er involvert i, ikke bare er preget av kulturforskjeller, roller og forventninger, men også av hvordan samfunnet betrakter sine minoriteter som kan være psykisk belastende for barna. Metaforen «*å stå i spagaten mellom to kulturer*» (Saba) illustrerer hvordan barn opplever kulturelle størrrelser og opplevelse av en annerledes hverdag mellom hjem og skole, usikkerhet, stress, identitetsforvirring, utenforskap og fordommer. Diagrammet (se figur.9) forstås som et resultat av informantenes opplevelser mellom en tokulturell oppvekst, og ikke minst handlinger og holdninger som har påvirket deres væremåter på skolen. Som Komar sier, «*bringer barna alle disse erfaringene med seg inn i skolen*». Informantens uttalelse indikerer at de har både ressurser og barrierer som kan påvirke deres personlighet og habitus i skolehverdagen (Bourdieu, 2006), og disse har sine psykologiske speil i begge kulturene, noe som lærere kan føle seg hjelpeløse med å håndtere og å veilede deres utfordringer (Kumar, 2002).

På bakgrunn av dette ser vi at foreldrenes sosioøkonomiske kapital i samfunnet (Bourdieu, 2006), har hatt påvirkning på barnas skolehverdag og deres psykiske helse (Hynek & Abebe, 2022). Dette er noe som kan føre til økte forskjeller i skolen og ikke minst kan svekke mestringsressursene som er avgjørende for at et barn kan begripe og håndtere hverdagen og se mening i det som skjer rundt dem (Antonovsky, 2012). Konsekvensene av en slik prosess kan begrense deres muligheter til å engasjere seg i skolens kontekst. Når foreldre er med å skape trygge rammer for barna, kan de være trygge i seg selv (Eriksen, 2006). På den andre siden viser resultatene at barna har ikke tilgang til foreldrenes innsats og sosial støtte som ressurs. Informantene hevder at foreldrene har brukt sine muligheter og ressurser til å støtte dem, men det har ikke vært tilstrekkelig nok. Foreldrene som forstår at barna har behov for støtte, kan finne det lettere å engasjere seg i skolens aktiviteter. I motsetning til dette kan barna havne i en ubalansert situasjon mellom hjem og skolen når foreldre ikke har tilgang til ressurser til å tilpasse seg i samfunnet. Foreldre med lav sosiokulturell kapital og med lav OAS kan

begrense sine muligheter til å forstå skolens kontekst og støtte sine barn (Bourdieu, 2006; Antonovsky, 2012).

Et resultat av barnets mikrosetting kan være at barna savner mestringsopplevelser hvor de lever mellom paradokser. Informantenes erfaringer fra skolehverdagen indikerer en bekymringsfull risiko for utenforskap og skolefracfall.

Ahmad: «Oppvekstmiljøet for minoriteter kommer til å bli enda mye mer segregert; ikke bare geografisk, men også sosialt. Å tro at vi kan få alle til å bli likt, snakke likt, føle likt, tenke likt også videre. Da får vi harmoni, ingen problem. Men det er ikke det som skjer».

Faktorer som manglende støtte, anerkjennelse og tilhørighet kan være tiltrekkende faktorer som er med på å øke sjansen for sosial segregering i skolemiljøet. På makronivå kan vi tolke at barnets plass i felleskapet, er gjenspeilet av sosiale og kulturelle strukturer som er avhengig av de ulike kontekstene barn befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979, 2005; Eriksen, 2017). For å belyse makroperspektivet, låner jeg Ahmad sin utsagn som anvender at livsmestring er avhengig av «*hvordan samfunnet behandler minoriteter og hva slags fordommer samfunnet har mot dem*» (Ahmad). Dette gir perspektiver på samfunnets holdninger og handlinger mot sine minoriteter og måten de blir sett og verdsett på i samfunnet (Mead, 1998), og hvordan vi danner oss en oppfatning om oss selv som påvirker vår personlighet og væremåter (Imsen, 2020). En forklaring på dette kan ses i lys av retorikken om likhetsidealer og forestillinger om «de andre» av Marianne Gullestad (Gullestad, 2000). Denne retorikken forutsetter barnas integrering inn i kulturen og kulturelle idealer som handler om å håndtere, begrense og redusere «forskjellen» i skolehverdagen. Som Ahmad sa «*Å tro at vi kan få alle til å bli likt, snakke likt, føle likt, tenke likt også videre*», fører til sosial segregering blant elevgrupper i skolemiljøet. For elevgrupper er det lett å finne sine interesser og tilhørighet sammen som kan føre til mye mer sosial segregering i skolemiljøet. Ahmad sin utsagn viser at elevgrupper som blir sosialt segregert eller plassert i en bestemt sosial gruppe kan fordele seg basert på nye etniske kategorier og faktorer som er fylt med lokale betydninger og forventninger (Eriksen, 2017; Unicef, 2022). Barn som føler at deres erfaringer og ferdigheter, som er historisk, kulturelt og sosialt konstruert, ikke passer inn i skolens kulturelle rammer, kan oppleve en følelse av utenforskap (Berger & Luckmann, 2000; Said, 1994). Dette kan påvirke deres selvtillit, tilhørighet og engasjement i skolehverdagen. Som Saba fortalte at «*men det er veldig mange barn som kommer med helt andre forutsetninger på skolen*» (Saba), bringer barna

ulike kunnskaper, ferdigheter og evner som er kollektive mestringsressurser de har tilgang til (Juul, 1996; Lønne, 2022). I motsetning til skolens likhetsidealer, beskriver Akshara sitt flerkulturelle skolemiljø der «*alle hadde noe som var forskjellig med alle. Så det var lett å forstå hverandre*» (Akshara). Dette kan oppfattes som at barna i en flerkulturelt skole, har muligheten til å sosialisere seg og å føle tilhørighet; fordi alle hadde noe forskjellig med seg inn i skolen. Dette betyr videre at «forskjellen» er en viktig identitetsmarkør som kan ses i sammenheng med Goffmans teori om gruppebasert stigma (2009). Når elevgruppen opplever at de ikke lenger føler seg begrenset av stigmaene sine, kan de bruke sine stigma som en fordel for å håndtere sine sosiale situasjoner og å bli en aktiv deltaker i gruppen; en tilstand liksom å spille golf med krykke (Goffman, 2009).

I et makroperspektiv kan denne dynamikken påvirke samfunnet ved at minoritetsgrupper søker å bosette seg i geografiske områder hvor de føler seg mer akseptert og inkludert. Som Akshara nevner, har hun opplevd hele barndommen sin, barnehage, barneskole og ungdomskolen, i en flerkulturell skole hvor 90% av elevene var minoriteter. Et annet interessant eksempel på dette fenomenet er Fjell skole i Drammen. Med en elevmasse på over 500, gir skolen et levende bilde av hvordan norske barn kan oppleve seg som minoriteter. Denne tendensen kan ha store konsekvenser for samfunnet, da det kan bidra til økt segregering hvor minoritetsgrupper urbaniserer seg på områder som kan ta avstand fra sosiale og kulturelle elementer som gjør dem til minoriteter, noe som også kan medføre både et gruppebasert stigma og et samfunnsdilemma. Dette kan være en indikasjon på at minoritets mestringsopplevelse i skolen er et normativt spørsmål (Schrumpf, 2021).

Informantenes uttalelser indikerer et behov for at skolen og lærerne tar seg tid til å kompensere, forstå og respektere barna som ressurser for å støtte dem til å være aktører i sitt eget liv. De peker på empati og å være mottakelig for sosiale fellesskap, bygge relasjoner med andre, og å føle seg trygge i sin kompetanse og sin bakgrunn, noe som øker selvfølelsen blant målgruppen i skolehverdagen, begrenser sosial segregering og fremmer en positiv sosial identitet. Dette kan utvikle en drivkraft til å svømme mot sterke strømmer i livets elv (Antonovsky, 2012).

5.1.5 Kort oppsummering

Resultatene i denne delen viser at manglende tilstrekkelig kompetanse, sosial støtte og tilhørighet, samt mangel på skolens kultursensitivitet, har hatt negativt innvirkning på

informantenes livsmestring i skolehverdagen. Annerledeshet, usikkerhet og marginalisering og stigmatisering, kan føre til sosial segregering i skolen eller gjør dem til sårbare grupper i samfunnet. Informantene har hatt lav opplevelse av sammenheng (OAS) som påvirket deres evne til å håndtere hverdagslige utfordringer på skolen. Informantene har opplevd varierte tilpasninger for opplevelse av mestring, noe som gir grunnleggende forståelse av begrepet livsmestring: 1) Noen *søker etter støtte* fra nære relasjoner for å finne en meningsfull relasjon, 2) andre *godtar å tilpasse seg* i skolens kontekst til å bli akseptert i fellesskapet, og 3) noen *byter miljø* som en utvei for å gjenopprette sin selvfølelse og ta *avstand* fra disse elementene som gjør hverdagen kaotisk.

5.2 Del 2: En mangfoldig forståelse av begrepet livsmestring

I denne delen skal jeg diskutere hvordan informantene uttrykker sin forståelse av begrepet livsmestring i en flerkulturell kontekst, basert på deres erfaringer og refleksjoner. Spørsmålet om hva livsmestring er i denne studien innebærer en ontologisk forståelse av hvordan vi kan forstå livsmestring som situert i en sosial og kulturell kontekst. Informantene beskriver sine erfaringer og oppfatninger av virkeligheten, som er påvirket av deres plassering i et større sosialt felt (Brinkmann & Tanggaard, 2020; Maxwell, 2013; Tjora, 2018). Denne forståelsen kan ses i lys av en sosialkonstruktivistisk tilnærming om hvordan begrepet livsmestring i menneskers hverdag er formet av samfunnsmessige strukturer, kulturelle normer og sosiale forventninger.

Livsmestring for informantene handler om deres ferdigheter til å kunne håndtere livet generelt, men samtidig å være forbered på uforventede hendelser fordi de fungerer annerledes. De knytter livsmestring til både deres robusthet som minoritet og samtidig deres individuelle kompetanse til å håndtere tanker, følelser og livet i vanskelige situasjoner. Informantene er bevisste på at de har forskjellige opplevelser, identiteter, muligheter og begrensninger når de tar viktige beslutninger i livet. En flerkulturell kropp som bærer med seg en flerkulturell identitet, føler mestring når skolen ser dem som en ressurs. Livsmestring er en individuell forståelse som handler om å håndtere tanker, følelser og handlinger for å utvikle forståelser av seg selv og å føle seg trygg. Dette knytter de til psykososiale faktorer som de er en del av. De fleste av informantene har en kollektivistisk forståelse av begrepet livsmestring som innebærer samfunnsmessige og mellommenneskelig relasjoner og knyttes til deres gruppebaserte identitet og tilhørighet.

Informantenes beskrivelser av livsmestring kan samsvare med begrepet livsmestring som ble fremstilt i den overordnede delen av læreplanen. Livsmestring handler om å forstå og påvirke faktorer som kan påvirke barns skolehverdag. Det inkluderer å håndtere både medgang og motgang, samt å forstå sin egen identitet, tilhørighet og samhandling med fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2019, 2017). Informantenes mestringsopplevelse i denne konteksten kan være en indikasjon på hvordan sosial støtte, trygghet, tilhørighet og identitet påvirker barnas livsmestring.

5.2.1 Individuell forståelse av livsmestring

Informantene setter ord og uttrykk på individuelle forståelser av livsmestring. De knytter livsmestring til «selvfølelse», «trygg i seg selv», «håndtere følelser og tanker», «håndtere emosjonelle problemer, depresjon», «ferdigheter», «mestringsfølelse» og flere andre faktorer som ifølge læreplanen dreier seg om at barna har kompetanse til å forstå og påvirke faktorer i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan ses i lys av Antonovsky (2012) sin teori om opplevelse av sammenheng, som handler om den indre erfaringen av å forstå hva som skjer i hverdagen, søke etter løsninger og ressurser, samt finne mening i det man opplever.

Informantenes beskrivelser av sine individuelle tilpasninger til sine handlinger og holdninger kan også forstås i sammenheng med Bronfenbrenners mikrosetting, hvor barn utvikler sine ferdigheter og kompetanser blant sosiale systemer (Bronfenbrenner, 1979).

De fleste av informantene assosierer livsmestring med psykisk helse som for eksempel å håndtere stress og vanskelige situasjoner i livet (Holte, 2016, Koritzinsky, 2021). Som Sara beskriver, handler livsmestring om «å mestre dine tanker og følelser, fordi du vet hva som skjer med deg, for eksempel å håndtere sinne» (Sara). Informanten påpeker at å forstå hva som skjer med deg, kan situasjonen bli håndterbar (Antonovsky, 2012). Livsmestring for Sara er håndtering av tanker og følelser, hun eksemplifiserer håndtering av sinne. I et annet perspektiv uttrykker informantene synspunkter på selvfølelse og viktigheten av å ha kompetanse og ferdigheter for å tilpasse seg i skolehverdagen, noe som ifølge Komar er et verktøy for å håndtere utfordringer og være en aktiv deltaker i fellesskapet. Saba sammenligner forholdet mellom selvfølelse og selvtillit, som er grunnleggende for å skille mellom å mestre fag og å mestre livet. Hun hevder at «å være god i matte gir god selvtillit fordi de føler at de får til noe. Men de har dårlig selvfølelse fordi de ikke tenker at de selv er bra nok» (Saba). Dette kan forstås i lys av teorien om anerkjennelse av Juul (1996). Å bygge selvtillit i skolehverdagen handler om å mestre fag, skolens aktiviteter og akademiske

prestasjoner. I motsetning til dette handler anerkjennelse om selvfølelse om hvem vi er, og hvordan vi opplever og ser oss selv (Juul, 1999). Som Nadia fortalte, er hennes selvfølelse avhengig av at hun har en flerkulturell identitet, og denne identiteten har behov for anerkjennelse.

Et viktig perspektiv som har kommet frem i denne studien er at informantene knytter livsmestring til håndtering av kriser og vanskelige situasjoner i livet. Håndtering av kriser og psykisk belastende situasjoner i livet, indikerer en tillært ferdighet som er en form for resiliens, robusthet og motstandsdyktighet. Dette kan ses i lys av resiliensbegrepet til Borg (2010). Basert på informantenes mestringsopplevelser og livserfaringer i skolehverdagen, barn opplever mange kriser som for eksempel «identitetskriser» er typisk i hverdagsarenaer barn møter. Sara forteller at hun har opplevd krisesituasjoner både hjemme og på skolen. Sara fortalte

*«En periode var det krevende for meg å akseptere min identitet (...) ville ikke prate morsmålet. Jeg følte meg mest norsk, jeg fant mine interesser hos mine venner»
(Sara).*

Sara opplevde utenforskap i skolehverdagen, noe som påvirket hennes identitet og førte til indre konflikt og forvirring når det gjaldt å akseptere sin bakgrunn for å bli inkludert i sosiale grupper. Informanten forsøker å bygge opp å bygge en ny identitet som samsvarer med de forventningene og normene hun opplevde i skolen, for å oppnå respekt og anerkjennelse i sine sosiale interaksjoner (Goffman, 1959; Nilsen, 2021). Dette er et dilemma som kan føre til en moralsk belastning blant barn med minoritetsbakgrunn. I en annen situasjon forteller hun:

«Jeg sluttet å spise matpakken som jeg hadde med meg hjemmefra, spiste ikke på skolen, ville heller være sulten» (Sara).

Dette har skjedd på bakgrunn av stigmatiserende spørsmål som var knyttet til hennes bakgrunn og mattradisjoner. Sara sin opplevelse kan ses i lys av Goffmans teori (2009) om hvordan sosiale og kulturelle normer bærer stigma mot sårbare grupper. Som informantene fortalte kan barn oppleve en følelse av annerledeshet, identitetsforvirring og erfart stigmatisering.

På praksis opplevde jeg lignende situasjoner der både en lærer og en elev møtte stigmatiserende holdninger på skolen. Under Covid-19-pandemien var jeg på en skole i

praksis hvor læreren hadde asiatiske bakgrunn. Hun ble såret av en kommentar fra en elev som spurte: «spiser du hund?». Kommentaren var svært sårende og vekket sterke emosjonelle reaksjoner hos læreren. Kommentaren fra eleven var både rasistisk og preget av en diskriminerende holdning mot en lærer i skolen, noe som kan medføre fordommer og stereotyper som skader enkeltpersoner og til slutt samfunnet som helhet.

På en annen skole observerte jeg en annen situasjon hvor læreren mistenkte at en elev kunne ha spiseforstyrrelser, fordi eleven spiste ikke matpakken sin. Etter min observasjon innså de at eleven ikke spiste matpakken sin, fordi han hadde med seg mat som ikke var lik de andres. Ved veiledning fikk eleven hjelp til å håndtere situasjonen. Dette kan mange sårbare grupper oppleve i ulike sammenhenger. Noen barn, som informantene forteller om, har evner til å tåle og håndtere slike stressende situasjoner. Disse blir ofte kalt for «løvetannbarn» med sterk OAS, mens andre sårbare barn kan lett bli krenket av slike sårende kommentarer og lav OAS (Salole, 2018; Lie, 2019; Braun-Lewensohn, 2014).

Informantene beskriver et bredt spekter av perspektiver på begrepet livsmestring som signaliserer både uklarhet og variasjon basert på personlige erfaringer. Selv om informantene påpeker sosiale og kulturelle mekanismer som viktige faktorer for livsmestring, kan fokuset på individets ansvar for eget liv medføre konsekvenser. Livsmestring i denne forstand er fremstilt som en marked for å kjøpe lykke og trivsel i seg selv. Dette er en tendens som samfunnet vektlegger på individuelle forutsetninger for være aktør i eget liv som kan se i tråd med Madsen sin kritikk mot innføring av livsmestring mot vestlige idealer for psykologisering av skolehverdagen og tap av fellesskapet (Madsen, 2020).

5.2.2 Kollektive tilnæringer til å forstå livsmestring

Gjennom informantenes beskrivelser av hvordan de forstår begrepet livsmestring fremkommer det en empatisk forståelse av begrepet, der de oppnår sin livsmestring sammen med andre mennesker i et sosialt fellesskap. Livsmestring i denne konteksten kan påvirkes av både individuelle og samfunnsmessige faktorer, inkludert personlige ressurser og sosiale omgivelser som kulturelle normer og tilgang til støtte. For å belyse dette, låner jeg Ahmad sin utsagn om hva livsmestring er:

«Det er avhengig av hvem du spør og hvor i Norge de bor. Hvordan samfunnet behandler dem og hva slags fordommer samfunnet hadde, har betydning for individets livsmestring. De kvaliteter man trenger for å gjøre det bra, er avhengig av bosted,

hudfarge og kultur som gir mening i livet. Vi har denne dialogen med oss selv om hvem vi er» (Ahmad).

Som Ahmad uttrykker, handler kvaliteten på livsmestring å undersøke følgende spørsmål: Hvem i samfunnet man spør? Hvor personen bor? Hvilken identitet personen har? Hvilke sosiale og kulturelle mekanismer som påvirker vedkommendes tanker og følelser? Og ikke minst, hvordan samfunnet behandler individet og hvem har definisjonsmakt. Dette kan ses i tråd med identitetsspørsmålet som dreier seg om en selvoppfatning av «hvem er jeg?», «Hvor min plass er i samfunnet?» «Hvilke roller har eller vil jeg ha?» (Makadams, 2006; Eriksen & Sajjad, 2020). Informantens oppfatning av livsmestring kan ses som en prosess som er avhengig av både samfunnets holdninger og handlinger mot minoriteter, noe som er normativt. Dette kan bety at når samfunnet ser, hører og respekterer oss, føler vi oss bedre rustet til å håndtere livets vanskeligheter (Mead, 1998). Kvaliteter ved livsmestring er avhengige av faktorer som identitet, bosted, hudfarge og kultur, noe som gjør dem synlige og skaper mening i livet. Livsmestring er ifølge informanten ikke bare et individuelt fenomen, men et psykososialt fenomen som påvirkes av flere faktorer og er et resultat av samhandling med samfunnsstrukturer og kulturelle normer (Berger & Luckmann, 2000). Dette betyr at hvor barn deltar i skolens aktiviteter, har sosiale og kulturelle strukturer betydning for livsmestring, identitet og tilhørighet. En aktuell skoledebatt handler om at mange lærere er bekymret for og er redd for å påvirke barn psykologisk. Det er også viktig å stille spørsmål om hva og hvordan lærerens praksis i arbeid med livsmestring påvirker barn med minoritetsbakgrunn. Flere av informantene direkte og indirekte fremhever at etnisk identitet påvirker deres mestring i livet. Det handler om de sosiale og kulturelle erfaringene de deler med hverandre, en følelse av tilhørighet, og at det er avhengig av hvordan de blir sett, hørt og verdsatt i samfunnet (Eriksen & Sajjad, 2020). Denne kategoriseringen kommer tydelig fram av Nadia som beskriver sin identitet slik:

«Jeg er en flerkulturell kropp. En ting fra hjemmet, hos venner, som lærer, er muslimsk jente, har min psykiske helse og går ut med denne kroppen også videre» (Nadia).

Informanten beskriver en sosial kategori som omfatter en flerkulturell identitet som bærer med seg ulike identiteter, som hjemme, interesser med venner, som lærer, muslimsk jente, og opplever en psykisk helse som kan være annerledes for de andre (Eriksen, 2017). Alle disse kan ha en direkte innvirkning på informantenes følelse av mestring og identitet, og på hvordan

de sosialiserer seg i grupper. Denne kategorien og samfunnet de lever i kan oppleve flere paradokser i det moderne samfunnet (Gullestad, 2000). Som informantene tidligere beskrev, har en tokulturell oppvekst påvirket dem til å oppleve en «identitetskrise» eller «kulturkrasj». Dette kan sees i lys av likhetsidealer om hvordan felles kultur, felles identitet, og felles verdier og normer stiller krav og forventninger til sine minoriteter og deres mestringsopplevelse i skolehverdagen (Gullestad, 2000). I motsetning til likhetsidealer indikerer informantene en dynamisk forståelse av identitet, der identiteten kontinuerlig påvirkes av nye erfaringer i samfunnet. Dette står i motsetning til likhetsidealer og skaper en bærekraftig sammenheng blant minoriteter, slik at de bedre kan forstå sin virkelighet. Dette peker på misoppfatninger som kan generaliseres til å anta at minoriteter har lav kulturkapital og ikke tilpasser seg den favoriserte kulturkapitalen som skolen formidler (Bourdieu, 2006; Frønes, 2013). I skolesammenheng kan disse idealene kollidere med minoritetsidealer, eksempelvis svømmeundervisning, håndhilse med rektor og hijab. En kjent skoledebatt handler om svømmeundervisning og barn som bærer hijab. Foreldrene anbefaler at barna praktisere sine religiøse identiteter og på andre siden skolen vil inkludere barna til å delta i skoleaktiviteter. På bakgrunn av dette kan eleven føle seg ekskludert, og de kan noen ganger oppleve stigmatiserende holdninger når de ikke deltar i svømmeundervisning som kolliderer med skolens forventninger (Bronfenbrenner, 1979). Det kan gi innsikt at barnas mestringsressurser (f.eks. religion) for å oppleve sammenheng (OAS) kan havne i en skvis mellom skolens og hjemmets forventninger, og dette kan oppfattes som en verdikonflikt heller enn en ressurs. Dette kan føre til at barna opplever lavere selvfølelse og selvtillit, som er viktige komponenter i livsmestring, fordi de føler seg verken verdsatt eller akseptert (Juil, 1996).

Basert på informantenes erfaringer og refleksjoner, peker nesten alle på viktigheten av å være oppmerksom på individets unike bakgrunn og ressurser, tilpasse seg ulike situasjoner, samt å ha en empatisk forståelse og støtte for andres følelser og behov. Deres refleksjoner antyder en felles forståelse av hvordan kultur og etnisk bakgrunn kan være en styrke for enkeltpersoners evne til å tilpasse seg og håndtere motgang. Denne tilnærmingen kan ses i lys av Antonovsky (2012) sin teori om kollektive mestringsressurser individet har tilgang til, og kultur som et salutogenetisk virkemiddel for å stimulere og støtte individets livsmestring og opplevelse av sammenheng. Dette indikerer en sterk Opplevelse av Sammenheng (OAS) avhengig av individets evne til å være trygg i seg selv og sin bakgrunn, oppleve livsmestring og være bevisst på sine styrker (Antonovsky, 2012; lønne, 2022).

Dette viser en trend der minoriteter bidrar til et dynamisk fellesskap som kan fungere som mestringsressurser for å håndtere livets utfordringer og skape en følelse av tilhørighet og identitet. Informantenes mestringsressurser er avhengig av samspillet mellom individet og deres omgivelser over tid, og hvordan dette former deres livsverden og opplevelse av mestring. Derfor vil individets opplevelse av livsmestring og deres tilpasningsevne til livets utfordringer være påvirket av det dynamiske samspillet mellom sosiale systemer (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Informantene er opprinnelig fra den globale sør, hvor samfunnene er mer kollektivt orienterte. De har en kollektiv forståelse av livsmestring og knytter livsmestring til samfunnsmessige ressurser. Deres barndom har vært preget av fraværet av disse ressursene, noe som er i kontrast til den vestlige kulturen, som er individorientert. Som lærer er det viktig å stille spørsmål ved hvordan dette kan påvirke barn med minoritetsbakgrunn når de mangler disse ressursene.

5.2.3 Psykososiale betydninger: språkkompetanse, trygghet og tilhørighet

I beskrivelsen av hvordan informantene forstår begrepet livsmestring fremhever de språkkompetanse, trygghet og tilhørighet som betydningsfulle faktorer for deres opplevelse av livsmestring. Temaene skal diskuteres i sammenheng med deres erfaringer og forståelser av begrepet livsmestring.

Informantene i denne studien påpekte flere ganger at de manglet norsk språkkompetanse til å forstå, håndtere og påvirke hverdagene sine. Informantene nevner språket som et viktig verktøy for å kommunisere og samhandle med andre, forstå skolekonteksten, etablere sosiale relasjoner, bli anerkjent og finne sin plass i skolehverdagen. Morsmålet kommer til uttrykk hos informantene som identitet, en mestringsressurs både for enkelte elever og en åpenbar ressurs for lærere i skolen. Dette antyder en forbindelse mellom språkets betydning og livsmestring for å uttrykke tanker, følelser og være bevisste på sine handlinger (se tabell. 3). Dette kan forstås i tråd med John Austins (1975) språkhandlingsteori (Nilsen, 2021). Informantene nevner at språket er et verktøy for å bygge relasjoner og etablere vennskap, for å forstå sosiale og kulturelle koder, for å være bevisste på sine handlinger og holdninger, og for å håndtere vanskelige situasjoner og sette ord på tanker og følelser (Nilsen, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2017). Sara fortalte for eksempel: «*Jeg husker at jeg brukte uttrykket «Jeg hater deg» for mye på skolen, selv om jeg ikke forsto hvor sårende ordet var for andre» (Sara)*. Som informanten har beskrevet, påvirket misforståelsen av ord og uttrykk hennes relasjoner negativt. De fleste av informantene beskrev at å forstå sosiale og kulturelle

kontekster er nøkkelen til livsmestring og utvikle sin identitet (se tabell.3) (Palm & Lindquist, 2009). Barnas mestringsopplevelse kan betraktes som et språk. Deres blikk, utagerende atferd og ferdigheter kan uttrykke hva og hvordan mestrer hverdagen og påvirke sin hverdag (Nilsen, 2021). Slike eksempler er gjenkjennelige i skolehverdagen når for eksempel barna leker sammen. Barn som ikke har forståelse av leken (konteksten i leken, regler, roller, ...) kan bli lett distraheret. Konsekvensene kan være at de føler seg ensomme og vandrer rundt i skolegården, eller noen ganger forstyrrer og ødelegger andres lek.

Å uttrykke seg emosjonelt, veiviser personen til å mobilisere sine ressurser for å håndtere vanskelige situasjoner i hverdagen. En følelse av utilstrekkelighet og mangel på forståelse av ord og uttrykk som kan beskrive følelsesmessige tilstander, kan føre til en lav OAS for å forstå, håndtere eller finne mening i livssituasjoner og sammen i nære relasjoner (Lindström et al., 2015; Bronfenbrenner, 1979). Informantene i denne studien uttrykker flere ganger at de savnet skolens/lærernes forståelse av deres morsmål og kultur som ressurser. De kom fra et hjem som har hatt lav kulturkapital i samfunnet, noe som har påvirket barnets språkkompetanse (Bourdieu, 2006). Mellom linjene kan det tolkes som at de ble sett på som elever med lav språkkompetanse. I kontrast til dette fortalte Nadia: «*Jeg har flerspråklig kompetanse. Det er en mestringsopplevelse å kunne flere språk*» (Nadia). Dette indikerer at informantene ikke manglet språk, fordi de hadde et språk de kunne kommunisere med og identifisere seg med. Derimot manglet de norskferdigheter for å mestre skolens aktiviteter og styrke sine opplevelser av sammenheng (OAS) (Lindström et al., 2015). Dette er en vanlig misoppfatning av barnets lærevesker som kan bli feildiagnostisert i stedet for veiledning.

I forhold til språkets betydning i denne konteksten, uttrykker informantene en følelse av flauhet. Informantene opplevde flauhet på grunn av foreldrenes språkkompetanse, deres egen mangel på ferdigheter og mestring i fag, eller kontekster som er tabubelagt, usikre, eller preget av stereotypiske holdninger (se tabell.4). Informantenes flauhet er et sammensatt fenomen i form av usikkerhet, tapp av ansikt og nær knyttet til skamfølelse og ydmykhet som er negative og ubehagelige følelser. Informantenes opplevelser illustrerer hvordan flauhet og skam oppstår i ulike sosiale situasjoner, og kan forstås gjennom Goffmans teori om selvpresentasjon og sosial interaksjon. Goffman (1967) hevder at vi alle forsøker å bygge opp et ansikt utad som vi presenterer for andre, og at vi søker respekt og anerkjennelse for våre personlige kvaliteter og vårt handlingsrom. Når det oppstår en konflikt mellom vår selvpresentasjon og andres forventninger, opplever vi flauhet eller skam (Gulbrandsen, 2006; Nilsen, 2021). Disse eksemplene viser hvordan flauhet kan fungere som en sosial mekanisme

som regulerer hvordan vi presenterer oss selv og hvordan vi ønsker å bli oppfattet i ulike sosiale kontekster. Informantenes opplevelser av flauhet indikerer en måte å kommunisere følelser på, og kan være uttrykk for dypere emosjonelle og psykologiske behov. Deres opplevelser er gjenkjennbare i ulike sosiale situasjoner på skolen og kan forstås som et språk for å søke anerkjennelse (Austins, 1975; Nilsen, 2021). Konsekvensene av flauhet kan føre til utagerende atferd, tilbaketrekking, ensomhet, stress eller tap av skoleengasjement, noe som kan påvirke barnas sosiale relasjoner, psykiske helse og evne til å delta i skolens aktiviteter. Dette indikerer behovet for å møte barna med empati og støtte, samt sørge for at de føler seg hørt og forstått (Lie, 2019).

Trygghet er en annen faktor som informantene beskriver som en viktig helsefremmende faktor for å oppleve livsmestring. Jeg vil belyse dette ved å låne Aksharas beskrivelse, som påpeker ulike dimensjoner av trygghet:

Akshara: «At man føler seg trygge handler om å være trygg på skolen, med venner, og viktigst er trygghet med lærere og av seg selv».

Ifølge informanten omfatter trygghet en tilstand der man føler seg trygg både i skolemiljøet som en sosial arena, blant venner for å oppnå tilhørighet, gjennom etablering av trygge relasjoner med lærere, og gjennom en sterk indre selvfølelse (Egidius, 2008). Aksharas uttalelse støtter andre informanters perspektiver på hvordan trygghet manifesteres i ulike sosiale kontekster, som skolen, familien og individets personlige kompetanse. Da Saba brukte metaforen «å stå i spagaten mellom to kulturer» (Saba), ga dette en tydelig beskrivelse av å navigere mellom usikkerhet, stress, identitetskrise og følelsen av utenforskap (se figur. 9). Informantens beskrivelse gir perspektiver på betydningen av trygge rammer for barn for å fremme positive interaksjoner og støtte, noe som påvirker deres opplevelse av mestring i hverdagslige situasjoner og bidrar til følelsen av forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979; Shelton, 2019).

Trygghet og tilhørighet er tett sammenknyttet i informantenes beskrivelser av livsmestring. Deres kollektive forståelser av mestring avhenger av faktorer som språk, trygghet og tilhørighet, noe som skaper enten kaos eller orden i skolehverdagen. Å være en del av et sosialt fellesskap gir en følelse av tilhørighet, støtte og mening som er essensielt for livsmestring (Hastrup, 2004). Livsmestring oppnås ikke alene; det krever støtte og samhandling med andre. Mennesker finner mening gjennom felles opplevelser og i et

fellesskap. Komar delte en opplevelse der han fikk en venn med annen kulturell bakgrunn, noe som skapte trygghet og han etablerte et vennskap med vedkommende som har vart fra barndommen til i dag. Dette illustrerer inkludering og fellesskap i skolemiljøet, hvor barn med ulik etnisk bakgrunn kan bygge varige vennskap og støtte hverandre gjennom felles opplevelser. Informantenes erfaringer viser at selv om barn kan inkluderes i et klassefellesskap, kan de likevel føle seg ensomme midt i dette fellesskapet (Eriksen, 2017). Ahmad og Akshara beskriver opplevelser fra flerkulturelle skoler hvor de har erfart en annerledes form for tilhørighet. Identitetsmarkører som «kultur», «religion», «hudfarge» og «etnisk identitet» er felles erfaringer som skaper en kollektiv følelse av tilhørighet i flerkulturelle skolemiljøer (Eriksen & Sajjad, 2020; Eriksen, 2017). En mulig konsekvens av manglende anerkjennelse og tilhørighet i skolehverdagen kan være sosial segregasjon, som ble diskutert i forrige kapittel som en samfunnsrisiko. Aksharas utsagn, «*Vi var vant til å akseptere hverandre. Alle hadde noe som var forskjellige med alle, så det var lett å forstå hverandre*» (Akshara), understreker at identitet er viktig for samhold og opplevelse av livsmestring i skolehverdagen. Dette skaper tillit og samhold for å etablere en sosial kontrakt blant elevgrupper (Maalouf, 1999). Ifølge informantene er språk, identitet, tilhørighet og sosial støtte viktige mestringsressurser som muliggjør opplevelse av sammenheng, konfliktløsning og sosial identitetsdannelse sammen med andre (Langeland, 2023; Antonovsky, 2012).

Informantene fikk spørsmål om hva som gir dem en følelse av mestring og tilhørighet (se tabell.5). Selv om informantene er lærere og har en viktig samfunnsoppgave, kan dette indikere en bekymring for folkehelsen. Nesten alle svarte: å oppnå noe i livet, være en del av fellesskapet på arbeidsplassen og føle seg som en ressurs. Disse faktorene gir dem en følelse av mestring i livet. De fleste finner tilhørighet hos familien, trossamfunnet og noen ganger hos venner. Bekymringene øker når de ikke opplever tilhørighet eller ikke føler at de tilhører noe fellesskap. Disse resultatene kan styrke tidligere kvantitative undersøkelser av Oppedal (2008) om sosiale og kulturelle faktorer som påvirker barns psykososiale tilpasning og psykiske helse. Det er viktig å merke seg at Oppedals forskningsprosjekt ble gjennomført i 2008 da informantene var i barneskolealder. Dette kan bety at tidsaspektet (kronosystemet) i Bronfenbrenners utviklingsmodell, hvor livsløpsrammen inkluderer sosiale, kulturelle og historiske kontekster, har påvirket barns psykososiale tilpasning over tid (Bronfenbrenner, 1979, 2005). Å sammenligne studier på tvers av tid, til tross for forskjellige forskningsmetoder, kan hjelpe oss med å forstå en trend i samfunnet hvor sammenhenger og

psykososiale faktorer gir mening i barns skolehverdag, noe som kan forme deres livsverden (Brinkmann & Tanggaard, 2020).

5.2.4 Lærerens praksis

Informantene fremhever praktiske metoder for hvordan lærere kan forstå og veilede barn til å mestre skolehverdagen. Fellesnevneren for alle informantenes refleksjoner er at, det er viktig for lærere å ha kultursensitive ferdigheter for å forstå, håndtere og vurdere elevenes livsmestringskompetanse. Dialog, samarbeid, veiledning, relasjonsbygging og å være bevisste på kulturforskjeller i samfunnet er faktorer som anbefales av informantene til å være oppmerksomme på i møte med barn med minoritetsbakgrunn. Basert på informantenes erfaring og kompetanse, virker kulturforskjeller som en viktig mestringsressurs for hele samfunnet. Informantenes uttalelser kan forstås som en måte å myndiggjøre barn på til å forstå sine behov og være en aktør i eget liv (Freire, 1999; WHO, 1994). Informantene er bevisste på at de møter barn med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner, og at det er viktig å anerkjenne disse. Som Saba nevner, er det viktig å forstå at ulike kulturer har forskjellige oppdragsstiler (Bronfenbrenner, 1979). Informantene fremhever diskriminerende holdninger som påvirker minoriteter og deres livsmestring i skolehverdagen (Unicef, 2022). For Ahmad er skolens og lærerens oppgave å investere tid i å snakke om rasisme og diskriminering. Å ha en empatisk forståelse for samarbeid med flerkulturelle barn er betydningsfull for å redusere diskriminerende holdninger. I et eksempel fortalte Ahmad at det er viktig for læreren å forstå andres kulturer og se dem som en ressurs for livsmestring i skolehverdagen. Uten en forståelse kan dette føre til etnosentriske holdninger som kan føre enten til misforståelser eller forskjellsbehandling (IMDI, 2023). I møte med slike sensitive problemstillinger fremhever informanten anerkjennelse, dialog og myndiggjøring av barna som viktige faktorer i denne sammenhengen. Andre informanter satser også på dialog, relasjon og veiledning. Informantenes perspektiver samsvarer med Freires pedagogiske forståelse (Freire, 1999) og lærerens kultursensitivitet (Magelssen, 2008).

Gjennom samtalen uttrykte informantene at de på mange måter er en ressurs. Som Saba opplevde det, «*min opplevelse har en verdi*» (Saba) eller som Komar uttrykker «*jeg er ikke en byrde, men en ressurs for samfunnet*» (Komar), er uttrykk for at minoriteter er en ressurs for samfunnet. Dette perspektivet innenfor minoritetsdiskurser er en måte å frigjøre seg fra de undertrykkende elementene i samfunnet (Freire, 1999). I lys av denne forståelsen kan minoriteters helse og livsmestring bygges på et mer robust og bærekraftig samfunn for alle.

Basert på resultatene viser denne studien at informantene bringer med seg viktige ressurser for å forstå samspillet mellom individ og samfunn. Vi kan påpeke flerkulturell empati, religion, flerspråklighet og ulike kommunikasjonsformer, samt evnen til å mestre ubehagelige situasjoner, bytte mellom forskjellige roller, løse utfordringer, fleksibel til å bygge relasjoner mellom mennesker og se verden fra forskjellige perspektiver. Gjennom en god forståelse av deres habitus og OAS, kan vi bedre forstå hvordan disse ressursene fremmer livsmestring i en flerkulturell kontekst (Bourdieu, 2006; Antonovsky, 2012; Salole, 2017).

5.2.5 Kort oppsummering

Informantene gir en dynamisk forståelse av begrepet livsmestring som er sosialt og kulturelt betinget. For det første beskriver de en individuell forståelse av livsmestring som handler om å ha evne til å forstå vanskelige situasjoner i livet, håndtere følelser og ta beslutninger i eget liv. For det andre handler livsmestring en kollektiv forståelse av begrepet livsmestring som er samfunnsmessig, mellommenneskelige relasjoner og knyttes til deres gruppebasert identitet og tilhørighet. Kvaliteter ved livsmestring er avhengige av deres individuelle, sosiale og kulturelle ferdigheter og deres plass i samfunnet, noe som gjør dem synlige minoriteter i samfunnet og skaper både forvirring og mening i deres liv. Uten tilstrekkelig kompetanse, anerkjennelse, meningsfulle relasjoner, tilhørighet og trygghet, kan barn havne i vanskelige situasjoner i livet.

6 Avslutning

Temaet for denne masteroppgaven har vært livsmestring i en flerkulturell kontekst.

Forskningsspørsmålet var: ***«hvordan oppfatter og definerer lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring, basert på deres personlige erfaringer med mestring i skolen som barn?»***

Gjennom seks kvalitative dybdeintervjuer har jeg forsøkt å få innsikt i informantenes opplevelser og refleksjoner om hva de legger i begrepet livsmestring, basert på deres personlige erfaringer og opplevelser både som barn og som lærer. I et retrospektiv fremhevet informantene ulike oppfatninger, inkludert sosiale, kulturelle og individuelle aspekter, og hvordan disse erfaringene kan utvikle pedagogisk praksis for å fremme livsmestring i skolen blant minoritetsbarn. Intervjuene ble gjennomført som en-til-en-samtaler med åpne dialoger, i tråd med grunnleggende prinsipper om respekt, beskyttelse og rettferdighet (NESH, 2023).

Bruk av kvalitative metoder som dybdeintervjuer og tematisk analyse ga mulighet for dypere innsikt og nyanserte forståelser av livsmestring blant lærere med minoritetsbakgrunn. Som forsker valgte jeg en fortolkende tilnærming til informantenes opplevelser av livsmestring i barndommen, og utforsket hvordan livsmestring blir formet og forstått i en flerkulturell virkelighet. På den ene siden var det viktig for meg som forsker å være bevisst på at gjennomføringen, datainnsamlingen og analysen skulle være objektive, valide og pålitelige. Og på den andre siden kan resultatene i denne studien ikke svare på noen spesifikke spørsmål fordi informantene har hatt variasjoner i erfaringer og uttrykksmåter. Resultatene kan derimot være en indikasjon på behovet for å utvide forståelsen av begrepet livsmestring, noe som kan utvikles gjennom videre forskning i en annen kontekst og situasjon. Samtidig har de verdi for å forstå hverdagen til minoritetsskoleelever, styrke lærerens profesjonsutøvelse og kaste lys på blindsoner i utdanningssystemet.

Resultatene viser at informantene opplevde skolehverdagen som vanskelig. De manglet mestringsopplevelser på grunn av utilstrekkelig kompetanse, mangel på sosial støtte og tilhørighet i skolen. På skolen opplevde de annerledeshet, usikkerhet og stigmatiserende holdninger som har påvirket deres OAS og habitus i skolen, noe som er sosialt og kulturelt betinget. Foreldrenes migrasjonsrelaterte barrierer begrenset dem til å engasjere seg i barnas skolehverdag. På andre siden førte skolens manglende kultursensitivitet til at informantene opplevde etnosentriske holdninger og marginalisering. Disse faktorene kan påvirke minoritetsbarn til å oppleve paradokser blant sosiale systemer, noe som kan føre til manglende mestringsopplevelser og økt risiko for sosial segregering, utenforskap og skolefravall. Som Akshara, en av informantene, fortalte at «*barndommen er ikke tilgjengelig lenger, men vi klarte å takle utfordringer*» (Akshara), gir innsikt hvordan skolen har glemt en generasjon.

Studien avdekket informantenes dynamiske forståelser av begrepet livsmestring i lys av to perspektiver: 1) En individuell forståelse som innebærer evnen til å forstå og håndtere tanker, følelser og handlinger; 2) En kollektiv forståelse knyttet til samfunnsmessige faktorer og etniske identitetsmarkører. Begge perspektivene i denne studien indikerer at språkkompetanse, trygghet og tilhørighet er viktige psykososiale faktorer for at barn med minoritetsbakgrunn kan mestre skolehverdagen og livet generelt. Fraværet av disse kan føre til en ubehagelig følelse som flauhet. Det er forskjellige måter å forstå livet på, noe som er mellom individuelle kompetanse og tilgang til både individuelle og kollektive mestringsressurser. Både den individuelle og kollektive forståelser indikerer at livsmestring

ikke kan oppnås alene, men heller et resultat av komplekse mellommenneskelige interaksjoner og erfaringer innenfor sosiale og kulturelle rammer. Studien viste at likhetsidealer utelukker mestringsopplevelsene til minoriteter og dette er ikke bærekraftig for samfunnet. Dette gir innsikt i hvordan skolens sosiale og kulturelle plattform kan påvirke minoriteters hverdag, samt hvilken betydning minoritetskulturkapital og mestringsressurser kan ha for samfunnet. Dette bringer et budskap om at minoriteters livsmestring har behov for samfunnets støtte for å styrke fremtidens fellesskap og nasjonens selvbilde.

6.1 Forslag til praksisfeltet

Som lærer ved en flerkulturell skole kan jeg møte sensitive problemstillinger, og denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å utvikle min profesjonelle kompetanse. Informantenes innsikt og perspektiver er avgjørende for lærerens praksis i å fremme læring *om, gjennom og for* livsmestring i skolen:

- Å utvikle kunnskap og forståelse av minoritets psykiske, sosiale og kulturelle ferdigheter.
- Å utvikle praktiske situasjoner og kontekster der minoriteter kan føle seg trygge og anerkjent.
- Å utvikle empati og kultursensitivitet er viktig for å forstå og håndtere sensitive problemstillinger.
- Å se minoritetsbarn som en ressurs for å styrke sine selvfølelse og identitet, er avgjørende for å hjelpe dem med å bli aktive deltakere i fellesskapet og eget liv.
- Å etablere god dialog, bygge relasjoner og fremme et inkluderende læringsmiljø for alle kan bidra til at barna styrker sin opplevelse av sammenheng (OAS).
- Å snakke om rasisme og diskriminering kan bidra til å redusere mobbing og diskriminerende holdninger.
- Å problematisere ulike former for makt som påvirker elevens kompetanse og ferdigheter.
- Å samarbeide med foreldre, veilede dem og integrere deres erfaringer som en ressurs for å styrke barnas livmestringskompetanse.

Disse erfaringene gir lærere og skolen muligheten til å identifisere barnas ressurser for å sosialisere seg i skolehverdagen og styrke deres sosiale og kulturelle ferdigheter, slik at de kan bli aktive deltakere i et samfunn som er en del av den globale verden på tvers av kulturer.

6.2 Videre forskning

Det finnes ulike tilnærminger og fokusområder for å se minoritetshverdag. I en annen tidspunkt vil jeg gjerne utforske samme tema. Men denne gangen kan tilnærmingen være en etnografisk studie med fokus på observasjon av hvordan barna opplever skolehverdagen. Sosial segregering og en følelse av flauhet ble fremhevet av informantene som en konsekvens av mangel på sosiale støtte og tilhørighet i skolehverdagen. Dette kan være interessante fokusområder for videre forskning både kvalitativt og kvantitativt. I denne studien ble det nevnt at sårbare grupper kan oppleve en vanskelig skolehverdag. Det er behov for forskning om hva og hvordan diskriminerende holdninger påvirker disse gruppene, og hvordan skolen kan redusere slike holdninger både i mikro- og makroperspektiv.

7 Litteraturliste

- Amundsen, L. (2023). Barbar. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/barbar>
- Anderson, B., & Andersen, E. (1996). *Forestilte fellesskap: refleksjoner omkring nasjonalismens opprinnelse og spredning* (s. 272). Spartacus.
- Andersson, M. (2022). *Rasisme: en innføring* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Antonovsky, A. & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium: den salutogene modellen* (s. 224). Gyldendal akademisk.
- Bateson, G. (1987). *Mind and nature: a necessary unity* (s.535). Jason Aronson Inc.
- Berger, P. L., Wiik, F., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapt virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Borge, A. I. H. (2010). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (2. utg., s. 197). Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Braun-Lewensohn, O. (2014). *Coping Resources and Stress Reactions Among Three Cultural Groups One Year After a Natural Disaster*. *Clinical Social Work Journal*, 42(4), 366–374.
<https://doi.org/10.1007/s10615-013-0463-0>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: en grundbog* (3. udg.). Hans Reitzel.
- Brochmann, G., & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge: 900-2010* (s. 492, 80 pl.). Pax.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?pq-origsite=primo&docID=3300702#>
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F., & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development* (pp. XXIX, 306). Sage Publications.
- Bufdir (2022). *barn med innvandrerbakgrunn*. <https://www.bufdir.no/statistikk-og-analyse/barnevern/barnevernstiltak-til-barn-med-innvandrerbakgrunn#section-richtext-15>
- Carlsen, B. (2022). Redelighet er grunnleggende for tillit. I *Forskningsetikk*
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/magasinet/2022-2/redelighet-er-grunnleggende-for-tillit/>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed., p. XX, 968). Sage.

Eggen, Ø. (2022, 20.oktober). Det globale sør. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/det_globale_s%C3%B8r

Egidius, H., Rygge, J., & Anderssen, T. M. (2000). *Psykologisk leksikon* (S. 564). Aschehoug.

Eriksen, & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (7. utgave.). Gyldendal.

Eriksen, I. M. (2017). *De andres skole: gruppedannelse og utenforskap i den flerkulturelle skolen*. Gyldendal akademisk.

Eriksen, T. H., & Kulturell kompleksitet i det nye Norge. (2006). *Trygghet* (Vol. 1, s. 249). Universitetsforl.

Frankl, V. E., & Hygen, J. B. (2018). *Livet må ha mening* (s. 186). Bechs forl. - Viatone.

Frønes, I. (2013). *Å forstå sosialisering* (s. 171). Gyldendal akademisk.

Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen: om barndom, sosialisering og politikk for barn* (Rev. og oppdatert utg., p. 172). Cappelen Damm akademisk.

Fugelli, P., & Ingstad, B. (2014). *Helse på norsk: god helse slik folk ser det* (2. utg., p. 495). Gyldendal akademisk.

Gjevjon, E. R. (2019). Tema, problemstilling, hensikt, forskningsspørsmål, hypotese og mål – hva er hva?. I *Sykepleien forskning* (Oslo), 79024, e–79024. <https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2019.79024>

Goffman, E. (1956). Embarrassment and Social Organization. *The American Journal of Sociology*, 62(3), 264–271. <https://doi.org/10.1086/222003>

Goffman, E., Kristiansen, S., Hviid Jacobsen, M., & Gooseman, B. (2020). *Stigma: om avvigerens sociale identitet* (2. udg., s. 208). Samfundslitteratur.

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg., s. 469). Universitetsforl.

- Grimholt, G. (2024). Paradigme. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/paradigme>
- Gulbrandsen, P. (2006). *Skam i det medisinske rom* (s. 214). Gyldendal akademisk.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (s. 356). Universitetsforl.
- Hastrup, K. (2004). *Kultur: det fleksible fællesskab* (s. 204). Aarhus Universitetsforlag.
- Holte, A. (2016). *Sats bredt på psykisk helse i barnehagen og skolen!* Psykologisk.no. Retrieved May 20, 2024 from <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Hynek, K. A. & Abebe, S. D. (2022). Psykisk helse hos barn og unge med innvandrerbakgrunn i Norge. I *Rådet for Psykisk Helse*. <https://psykiskhelse.no/psykiskoppvekst/relasjoner/psykisk-helse-hos-barn-og-unge-med-innvandrerbakgrunn-i-norge/>
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi* (6. utgave.). Universitetsforlaget.
- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDI). (2023). *Hvordan går det med integrering i Norge*. <https://www.imdi.no/om-imdi/rapporter/2023/hvordan-gar-det-med-integreringen-i-norge/>
- Jordhus-Lier, D., & Stokke, K. (2017). *Samfunnsgeografi: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kumar, L. (2002). *Djulaha!: om å forstå annerledeshet* (s. 194). Høyskoleforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetansebegrepet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvello, Ø. (2022). Identitet- og moralutvikling for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologisk teori. I Kvello, Ø., Hybertsen, I. D. & Ragnheidur K. (2022). *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologisk teori. I Kvello, Ø., Hybertsen, I. D. & Ragnheidur K. (2022). *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Langeland, E., & Vaardal, J. (2014). Betydningen av kunnskap om salutogenese. In *Å sette farger på livet: helhetlig psykisk helsearbeid* (s. 45–71).

Langeland, Eva (2017, 30. november). *Salutogenese - teori og praksis. Nasjonalt kompetansesenter for psykisk helse (NAPHA)*. <https://napha.no/content/14219/salutogenese---teori-og-praksis>

Lie, B. (2019). *Nye perspektiver på minoritetsspråklige elever: en pedagogisk-psykologisk tilnærming*. Cappelen Damm akademisk.

Lindström, B., Eriksson, M., & Sjøbu, A. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv* (s. 106). Gyldendal akademisk.

Lindström, B., Eriksson, M., & Sjøbu, A. (2015). *Haikerens guide til salutogenese: helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv* (s. 106). Gyldendal akademisk.

Lønne, A. (2022, 20. september). Salutogenese. I *Store medisinske leksikon*. Hentet fra <https://sml.snl.no/salutogenese>

Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen: rett medisin for elevene?* Spartacus.

Magelssen, R. (2008). *Kultursensitivitet: om å finne likhetene i forskjellene* (2. utg., s. 219). Akribe.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd edition., Vol. 41). Sage.

Mead, G. H., Vaage, S., & Thorbjørnsen, K. M. (1998). *Å ta andres perspektiv: grunnlag for sosialisering og identitet: George Herbert Mead i utvalg* (s. 248). Abstrakt forl. <https://www.nb.no/items/86b73a8a2019245e94ddd922fbac7d6e?page=0&searchText=George%20H.%20Meads>

Meld. St. 29 (2002-2003). *Om familien – forpliktende samliv og foreldreskap*. Barne- og familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/09268a58beb14e83aada903d5abf423a/nn-no/pdfs/stm200220030029000dddpdfs.pdf>

Mittelmark, M. B., Daniel, M. & Urke, B. H. (2022). Specific Resistance Resources in the Salutogenic Model of Health. I Mittelmark, M. B., Bauer, G. F., Vaandrager, L., Pelikan, J. M., Sagy, S., Eriksson, M., Lindström, B., & Meier Magistretti, C. (2022). *The Handbook of Salutogenesis* (2nd. Edition 2022). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-79515-3>

Mittelmark, M. B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G. F., Pelikan, J. M., Lindström, B., & Espnes, G. A. (2017). *The Handbook of Salutogenesis*. Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6>

Maalouf, A., & Fosser, P. E. (1999). *Identitet som dreper* (Nytt oppl., s. 137). Pax.

Nilsen, A. B. (2021). *Elevers språkbruk: hvordan forbedre relasjoner i klasserommet* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Norge Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (s. 44). Helsedirektoratet.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori* (s. 183). Fagbokforl.

Oppedal, Azam, Dalsøren, Hirsch, Jensen, Kiamanesh, Moe, Romanova, & Seglem. (2008). *Psykososial tilpasning og psykiske problemer blant barn i innvandrerfamilier*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. <https://hdl.handle.net/11250/3031301>

Oppedal, B. (2023). Psykisk helse og flerkulturell tilpassing blant ungdom med flukt -og innvandrerbakgrunn. I Klepp, K.-I., Skogen, J. C., & Aarø, L. E. (2023). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (5. utgave.). Gyldendal.

Opplæringsloven (1988). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Palm & Lindquist. (2009). *Læring i en flerspråklig skole: tospråklig opplæring på barnetrinnet - et eksempel på en organiseringsmodell*. Høgskolen i Telemark. <http://hdl.handle.net/11250/2439189>

Pierre Bourdieu (2006). *Agora nr. 1–2 Vol.24. (s. 455)*. Aschehoug. <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/epdf/10.18261/1500-1571-24-1-02>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg., s. 168). Universitetsforl.Said, E. W., Thorbjørnsrud, B., & Aabakken, A. (2001). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten* (p. XLIII, 409). De norske bokklubbene.

Salole, L. (2017). *Hvordan finne tilhørighet uten å miste seg selv? Om identitet hos barn som vokser opp med flere kulturer*. Voksen for livet. https://vfb.no/content/uploads/2019/03/tilhorighet_jan17.pdf

Salole, L., Ekeli, M. L., & Keeping, D. (2018). *Identitet og tilhørighet: om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg., s. 406). Gyldendal akademisk.

Schackt, J. (2023, 24.november). Kultur. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/kultur>

Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse* (2. utg., s. 545). Fagbokforl.

Schrumpf, E. (2009). *Barnarbeid: Nye spørsmål – nye perspektiver: Introduksjon til temanummeret*. Barn, 27(3–4). <https://doi.org/10.5324/barn.v27i3-4.4261>

Shelton, G., Lawrence (2019). *The Bronfenbrenner: primer A Guide to Develceology*. (s.165). Routledge.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays* (ny utg., s. 311). Aschehoug.

Sletten, A. M, Rosten, G.M & Vogt, C., K. (2021). Svartmaling av gutter og sykelliggjøring av jenter. I Ødegård, G., & Pedersen, W. (red.). *Ungdommen*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).

Statistisk sentralbyrå (SSB) (2024). *Innvandrer og norskfødte med innvandrerbakgrunn*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>

Steinkelner, A. (2023). *Innvandrerne og deres barn – en mangfoldig gruppe*. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/innvandrerne-og-deres-barn--en-mangfoldig-gruppe>

Svalastog, A. L., Kristoffersen, N. J., & Lile, H. S. (2019). *Psykososialt arbeid: kunnskap, verdier og samfunn* (s. 394). Gyldendal.

Søbye, E., & Statistisk sentralbyrå (2014). *Folkemengdens bevegelse 1735-2014: en tabellstudie* (s. 333). Oktober.

Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling* (s. 102). Cappelen Damm akademisk.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Juul, J., & Lyngaas, L. (1996). *Ditt kompetente barn: på vei mot et nytt verdigrunnlag for familien* (s. 222). Pedagogisk forum

UNICEF Norge (2022). *U-REPORT NORGE: Hva mener barn og unge om rasisme?*
<https://www.unicef.no/sites/default/files/inline-images/daCZWFxQ9vRhloYsE4Z7E1ogIr9cybeHeLpo1sQXNXo2SnFJIq.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnsopplæringen*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/barn-unge-og-voksne-med-innvandrerbakgrunn-i-grunnsopplaringen/>

Walseth, L. T., & Malterud, K. (2004). Salutogenese og empowerment i allmenmedisinsk perspektiv. I *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, 124(1), 65–66.

WHO. (1986). *Ottawa Charter for Health Promotion. First International Conference on Health Promotion*. Ottawa, 21 November 1986 - WHO/HPR/HEP/95.1.
https://www.healthpromotion.org.au/images/ottawa_charter_hp.pdf

World Health Organization (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* World Health Organization.
<https://iris.who.int/handle/10665/63552>

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori* (s. 365). Abstrakt forl.

Aarre, T., Christophersen, J., & Børhaug, K. (2014). *Introduksjon til samfunnskunnskap: fagstoff og didaktikk* (3. utg., s. 368). Samlaget.

Aasen, Petter. (2022). Barn av sin tid. Samfunnsperspektiv på barn og unges utvikling. I Kvello, Ø., Hybertsen, I. D. & Ragnheidur K. (2022). *Grunnbok i pedagogisk psykologi: utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*. (1. utgave.). Fagbokforlaget.

8 Vedlegg

Vedlegg 1 Godkjenning av sikt.



[Meldeskjema](#) / [Livsmestring i en flerkulturell kontekst: En kvalitativ studie av livskvaliteten blant barn...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
419081

Vurderingstype
Standard

Dato
18.09.2023

Tittel

Livsmestring i en flerkulturell kontekst: En kvalitativ studie av livskvaliteten blant barn med innvandrerbakgrunn

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Paul Thomas

Student

Afrasiab Grami

Prosjektperiode

20.09.2023 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige
Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 10.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 14.09.2023.

I endringsmeldingen er det meldt om at det vil behandles opplysninger om etnisk opprinnelse. Det er nødvendig å behandle personopplysningene fordi de gir en dypere og mer nyansert forståelse av læreres individuelle erfaringer, perspektiver, og utfordringer innenfor skolesystemet. Personlige opplevelser og kontekster er avgjørende for å besvare forskningsspørsmålene, da de gir en dybde i data som ikke kan oppnås gjennom andre metoder. Behandlingen av disse dataene vil tillate en mer omfattende analyse av hvordan kulturell bakgrunn og skoleerfaringer interagerer, og hvordan dette påvirker læreres profesjonelle praksis og oppfatninger.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

KOMMENTARER TIL INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet ditt mangler informasjon om at prosjektet vil behandle opplysninger om etnisitet. Du må derfor legge dette til i informasjonsskrivet før du gir dette til forskningsdeltakerne dine. Det kan formuleres noe sånt som dette: "Jeg kommer ikke til å stille spørsmål som går direkte på din etniske opprinnelse, men dersom du ønsker å dele denne formen for opplysninger vil jeg benytte den videre i min analyse fordi de kan være relevante". Du trenger ikke å laste opp den oppdaterte versjonen i meldeskjemaet.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at forskningsdeltakerne som lærere har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten.

Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

EVENTUELL BEHANDLING AV OPPLYSNINGER OM HELSE

Vi vil minne deg på at du har oppgitt at du ikke skal behandle helseopplysninger og dermed ikke heller har behandlingsgrunnlag for å behandle opplysninger om helse. Helseopplysninger defineres bredt i lovteksten som: "personopplysninger om en persons fysiske eller psykiske helse i vid forstand, også ytelser av helse tjenester eller om sosiale forhold." Vi ber derfor om at du opplyser informantene i forkant av samtalen om at du ikke ønsker denne typen opplysninger og styrer samtalen etter dette. Dersom det likevel skulle forekomme ber vi om at du utelater opplysningene i transkripsjonen og sletter lydopptaket så fort som mulig.

Om du ser at helseopplysninger vil være relevant for ditt prosjekt ber vi deg melde inn dette som en endring, gjerne i samråd med veileder.

VÅR VURDERING

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd

med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.09.2023. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Silje Fjelberg Opsvik
Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 2 Intervjuguide

Problemstillingen er:

Hvordan beskriver lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring i skolehverdagen med tanke på deres personlige mestringsopplevelser som barn i skolen?

Introduksjon: **Info om prosjektet, personvern og tillatelse å ta lydopptak.**

Spørsmål:

Del 1

1. Kan du fortelle litt om deg selv: I forholdet til din bakgrunn, og jobb.
2. Kan du se deg tilbake på din barndom på skolen (barneskole eller ungdomsskole), og fortelle litt om: Hvordan var dagene?
3. Hvordan opplevde du skolehverdagen? Du kan gjerne komme med konkrete eksempler som relatert til vennskap, lek, samarbeid med andre, fritider, bursdagsselskap, friminutter, veien til skole, følelse av foreldre besøk?
4. Kan du fortelle litt om en periode som var vanskelig for deg?
5. Hvilke utfordringer og muligheter påvirket din mestring og trivsel i skolen?

Del 2

6. Basert på dine egne skoleerfaringer og ditt nåværende perspektiv som lærer, hvordan forstår du kvaliteten på konseptet "livsmestring" i læreplanen?
7. Hvilke faktorer tror du er livskrevende for minoritets elever?
8. Kjenner du igjen noen kulturelle utfordringer du selv har opplevd i dine elever? Hvordan det er kulturforskjeller i praksis?
9. Som lærer, Hva gir deg en følelse av mestring og tilhørighet i skolen?

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Livsmestring i en flerkulturell kontekst”

Formål

Formålet med oppgaven er å undersøke hvilke psykososiale faktorer barn med innvandrerbakgrunn påvirker på deres livsmestring i skolehverdagen, og hvordan skolen kan legge til rette for deres livskvalitet og bedre psykisk helse. Hensikten er å få dine personlige erfaringer og opplevelse av skolehverdagen som beskriver målgruppens utfordringer og ressurser i skolen. Tråden i prosjektet er å utvikle profesjonskompetanse hos lærere i arbeidslivet, og utvide livsmestringsperspektivet i en flerkulturell kontekst. Forskningsprosjektet er et mastergradsprosjekt i lærerutdanning.

Problemstillingen er:

Hvordan beskriver lærere med minoritetsbakgrunn begrepet livsmestring i skolehverdagen med tanke på deres personlige mestringsopplevelser som barn i skolen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du som lærer har erfaring, kunnskap og faglige kompetanse innenfor i skolen. Derfor har deres erfaringer og observasjoner i skolen en viktig empirisk data for forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden er intervju, og opplysningene registreres som lydopptak. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju som tar ca. 30-45 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du opplever skolehverdagen med tanke på mangfoldet i skolen, spesielt på barn med innvandrerbakgrunn, og hvor du får utfordringer og hvordan kan du veilede dem i skolehverdagen som kan påvirke deres livskvalitet og psykisk helse. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Notatene fra intervjuet makuleres og opptak slettes etter at oppgaven er levert og godkjent. Oppgaven skal leveres juni 2024.
- Det tas lydopptak av intervjuene og skal lagres og sikres på «Tjenester for Sensitive Data (TSD)».

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes (*juni.2024*). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Det skal slettes etter *juni.2024*.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [universitet Sørøst-Norge](#) har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Ann Kristin Larsgaard
 - ann.k.larsgaard@usn.no
 - 35 57 54 71 / 917 30 646
- Vårt personvernombud:
 - Paal Are Solberg
 - Paal.A.Solberg@usn.no
 - 35 57 50 53 / 918 60 041

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- **Masterstudent:** Afrasiab Grami, afrasyabg@hotmail.com.
- **Veilederen:** Paul Thomas, e-post: paul.thomas@usn.no

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Paul Thomas

Eventuelt student
Afrasiab Grami

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Livsmestring i en flerkulturell kontekst*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)