

”Verden som klasserom”

Perspektiv på overganger mellom læringskulturer i en postmoderne tid

Anne Sissel Herland

Masteroppgave i pedagogikk
Høsten 2010

Universitetet i Bergen
Det psykologiske fakultet
Institutt for pedagogikk



Forord

Det er med dyp respekt jeg retter en takk til mine reflekterte informanter, som med engasjement og klokskap har delt sine erfaringer om overgangen fra skole i utlandet og til norsk skole med meg. Deres fortellinger har bidratt til å belyse og gi svar på problemstillingene som reises i denne masteroppgaven, men deres historier rommer mer enn det dessverre er mulig å gi oppmerksomhet og plass til her. Jeg har imidlertid etter beste evne søkt å ta hånd om deres tanker og opplevelser, og gjengitt dem på en slik måte at informantenes stemmer forhåpentligvis kommer tydelig frem.

En stor takk til min veileder, førsteamanuensis Kariane Westrheim, som med faglig dyktighet loset meg trygt igjennom den utfordring det er å skrive en masteroppgave. Med kyndig hånd har hun ledet meg gjennom den akademiske skrivekulturens irrganger, og blant annet vist meg betydningen av tekstlige overganger og stringens i formuleringer.

Takk til alle veiledere og andre ansatte ved IKT-basert master i pedagogikk ved Universitetet i Bergen, som har tilrettelagt og gjort det mulig å studere pedagogikk uavhengig av hvor i verden man bor. Deres faglige entusiasme og menneskelige varme, har gitt meg en opplevelse av tilhørighet til instituttet og faget, på tross av teknologiens noe upersonlige form.

Jeg vil også takke mannen min, Tor-Fredrik, som har vært en trofast støttespiller gjennom hele studiet, og som tålmodig har lest korrektur og vært en hjelpsom og trygg datastøtte. Takk til Ingeborg og Solveig, som velvillig har delt sine skoleerfaringer med sin mor og gitt fruktbare innspill til intervjuguiden. Også min støttende venn Kåre Hanssen fortjener en stor takk, for velvillig å stille opp som kritisk leser av mine tekster, og som har gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger. Til slutt vil jeg også takke Merethe Sangvik for hjelp med avsluttende korrekturlesing og ”språkvask” av oppgaven.

Oktober, 2010

Anne Sissel Herland

Evas fortelling

”Jeg syntes egentlig det var uproblematisk å komme inn i klassemiljøet i den norske skolen etter å ha gått på skole i utlandet, og overgangen gikk kjempefint. Det var en fordel å kunne språket, og så kjente jeg så vidt en i klassen fra før. For å bli kjent med de andre, må du ta initiativet selv, men de andre må jo også være villig til å få deg inn. Man må tilpasse seg, men det er også viktig å være seg selv. Jeg opplevde at mye var annerledes i overgangen til norsk skole. Lærerne var mer vennlige, la mer vekt på det sosiale og jobbet mer med trivsel. Samtidig syntes jeg det var mer uro i norsk skole, og faglig slappere. Det var mer faglig press på skolen i utlandet, med mye lekser og fokus på kunnskaper, der lærerne stilte krav, men også var flinke til å finne våre faglige sterke sider. Det savner jeg i norsk skole. Jeg opplevde å få en faglig utvikling både i Norge og i utlandet, men skolen i utlandet la mest vekt på det faglige. I Norge følte jeg meg mer fri, jeg fikk utvikle meg som den personen jeg er. Både den faglige og personlige utviklingen har betydd mye for meg som person, og jeg har fått det beste ut av hver av de skolekulturene jeg har vært elev i.”

Utdrag fra informantdata (Eva).

Sammendrag

Det internasjonale og mobile arbeidsmarkedet medfører at mange norske barn og ungdommer går på skole i utlandet, for senere å begynne i norsk skole. Denne masteroppgaven bygger på en kvalitativ intervjuundersøkelse med åtte informanter i alderen 12-18 år som har gått på skole i utlandet og opplevd en slik overgang. Målsettingen har vært å få mer kunnskap og forståelse om hvordan de unge opplevde overgangen til norsk skole. I analysearbeidet ble det klart at det var markante *faglige, sosiale og holdningsrelaterte* utfordringer i overgangen til norsk skole. *Læringserfaringer* var også sentrale. Ulike perspektiv er brukt for å belyse informantenes fortellinger og oppgavens problemstilling. Sammen med elementer fra postmoderne perspektiv og resultater fra PISA-undersøkelsen, trekker jeg på Bourdieus kapitalteori og Lave & Wengers teori om legitim perifer deltakelse og praksisfellesskap. I den faglige overgangen strevde over halvparten med norskfaget, alle mente at de hadde høyere faglig nivå enn sine norske klassekamerater i enkelte fag, men behovene for faglig oppfølging og utfordringer ble i varierende grad møtt. Samtlige forteller at den sosiale overgangen fra skole i utlandet gikk greit. Å mestre språket, kjenne noen fra før, begynne i norsk skole ved et naturlig skoleskifte, og at skolen vektlegger inkludering og sosiale aktiviteter, ble oppfattet som viktig. For å komme inn i læringsfellesskapet, har informantene erfart betydningen av å være aktiv og ta initiativ og gjennom perifer deltakelse få kunnskap om habitus i gruppen, samt erfart at det å få innpass er avhengig av viljen til å inkludere dem. Informantene opplevde et sprang i effektivitet og faglig press, der elevene i Norge hadde et mer avslappet forhold til skole og skolearbeid, hadde mindre respekt for lærere og var mer urolige enn elevene i utlandet. PISA-undersøkelsene viser til en viss grad det samme. Informantene mener møtet med nye [lærings]kulturer og fellesskap har gitt dem større selvinnsikt og forståelse for andre kulturer, gjort dem mer tilpasningsdyktige og tolerante, og påvirket deres identitet, der bare halvparten opplever seg som helt norske. De fleste mener å ha mestret overgangen mellom [lærings]kulturer, og ønsker å jobbe eller studere i utlandet senere. Informantene synes å ha tilegnet seg erfaringer, strategier og kunnskap om hvordan de kan opparbeide seg kulturell og sosial kapital, uavhengig av kulturer de møter, en kompetanse som kan være verdifull i dagens globale verden. I overgangen mellom [lærings]kulturer, er det av betydning at de unge, med den kulturelle, faglige og sosiale bakgrunnen de har, opplever å bli sett og møtt, og at *de hører til* i norsk skole. En forutsetning for å lykkes i dette arbeidet, er at skolen og den enkelte lærer søker forståelse og kunnskap om elevenes bakgrunn, og ser hvordan denne har innvirkning på elevenes identitet og læring.

Summary

The international and mobile labour market causes many Norwegian children and youth to attend schools abroad, later to return to Norwegian Schools. This Master thesis is based on a qualitative interview study with eight informants aged 12-18 years, all of whom have gone to schools abroad and experienced such a transition. The aim has been to acquire more knowledge and understanding on how these young people are experiencing the transition to the Norwegian schools. During the analysis it became apparent that there were *academic, social and attitude related challenges* in the transition to Norwegian Schools. *Learning experiences* were important too. Compound perspectives are utilised to illustrate the problem formulation and the informants' stories. Together with elements of the post modern perspective and the PISA survey results, I draw on Bourdieu's theory of Capital and the theory of Legitimate Peripheral Participation and Communities of Practice by Lave & Wenger. Academically, half of the informants struggled with the subject *Norwegian language*, but all the informants believed that they had a higher academic level than their Norwegian classmates in some subjects. Their need for professional support and new challenges were met differently in the transition. All informants said the social transition from schools abroad went well. Commanding the language, knowing someone from earlier, starting school in Norway at a natural school change, and the schools emphasizing inclusion and social activities, were regarded crucial. Entering the learning community, the informants felt the importance of being active and taking initiative, but also experienced that gaining access also depended on the willingness to include them. Being a peripheral participant gave knowledge about the habitus of the group. The informants also indicated a drop in efficiency and educational pressure, where pupils in Norway had a more relaxed attitude to school and school work, showed less respect for the teachers and were noisier than the students at the school abroad. The PISA survey has similar indications. According to the informants, meeting new [learning] cultures and communities have given greater self-knowledge and understanding of other cultures, made them more tolerant, adaptable and have affected their identity, where just half of the informants feel they are fully Norwegian. Most feel they have mastered the challenges of the transition between [learning] cultures, and wishes to work or study abroad. There is evidence that the informants have acquired experience, strategies and knowledge on how to acquire cultural and social capital, regardless of the culture. Such cultural sensitivity can prove valuable competency in today's global world. In the [learning] cultural transition it is imperative for young people with such academic, social and cultural background, to feel that they *belong* in Norwegian schools. A prerequisite to succeed in this is that schools and individual teachers know and understand the students' background and appreciate how this affects the students' identity and learning.

Innhold

1. Innledning	3
1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema.....	3
1.2 Hensikten med oppgaven	4
1.3 Problemstilling	6
1.4 Oppgavens oppbygning.....	7
2. Metode	8
2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted: en hovedtilnærming	8
2.2 Kvalitativ metode	8
2.2.1 Intervjuet som forskningsmetode	9
2.3 Datainnsamling	10
2.4 Informanter.....	11
2.5 Gjennomføring av intervjuene	13
2.5.1 Intervju og kontekst.....	13
2.5.2 Å være intervjuer.....	15
2.5.3 Å stille spørsmål og få svar	16
2.5.4 Intervjuet, en spore til refleksjon og ny erkjennelse?.....	18
2.5.5 Å komme i dialog med informantene	20
2.6 Analyse.....	21
2.7 Validitet/gyldighet.....	23
2.8 Forskningsetiske refleksjoner	25
3. Oversikt over relevant og sentral forskning på området	28
3.1 Norsk forskning på <i>overgang</i> mellom skolekulturer	29
3.2 Internasjonal forskning på overgang mellom skolekulturer.....	32
3.3 Min undersøkelse sett i lys av tidligere forskning	33
4. Teoretiske perspektiv og hovedbegrep	34
4.1 Det postmoderne perspektiv: ”Runaway World”?	35
4.2 Kultur	36
4.2.1 Kulturell identitet: ”å finne seg selv”	37
4.2.2 Læringskultur	40
4.3 Begrepet <i>overgang</i> : ulike perspektiv	41
4.3.1 Overganger ved mobilitet.....	43
4.3.2 Mestring av overganger.....	44
4.3.3 Overgang sett som bevegelse mellom ulike praksisfellesskap	46
4.4 Å bli deltaker i et fellesskap.....	48
5. Funn	52

5.1	Faglig overgang.....	52
5.1.1	Faglige utfordringer og tilpasset opplæring	52
5.1.2	Mottakelsen i norsk skole med hensyn til faglig tilpassing.....	54
5.2	Sosial overgang	56
5.2.1	Å starte i et nytt skolemiljø - igjen	56
5.2.2	Strategier for å komme inn i fellesskapet	57
5.2.3	”Det første du må gjøre er å finne en venn...” (Hanne s.20)	58
5.2.4	Klær til besvær?.....	59
5.2.5	Forholdet mellom lærer og elev	60
5.2.6	Disiplin	61
5.3	Holdningsrelaterte utfordringer.....	62
5.3.1	Å gjøre sitt beste eller å være best.....	62
5.3.2	Faglig og sosialt fokus.....	63
5.4	Læring i overgangssituasjoner	64
5.4.1	”Jeg har faglig sett lært mye på skolen, men jeg tror ikke det er det som er det viktigste...”	65
5.4.2	Å vokse som medmenneske	65
5.4.3	”Det er jo litt spennende å se hva annet som er der ute...” (Eva)	66
5.4.4	”Jeg har lært meg selv mer å kjenne” (Mari)	67
5.4.5	”Broadened my horizon” (Eva)	68
5.4.6	Identitet og fremtidsplaner	68
6.	Et teoretisk perspektiv på informantenes opplevelser av overgangen mellom skole i utlandet og norsk skole.....	70
6.1	Å diskutere funn opp mot teori	70
6.2	Informantenes sosiale og faglige utfordringer ved overgangen til norsk skole. ...	70
6.2.1	Faktorer som informantene opplever virker <i>positivt</i> inn på overgangen til norsk skole	71
6.2.2	Informantenes beskrivelse av å bli legitimt medlem av et nytt praksisfellesskap	72
6.2.3	”Noen andre må jo også være villig til å få deg inn”	73
6.2.4	Mestringsstrategier ved overgang mellom læringskulturer	74
6.2.5	Det faglige møtet med norsk skole	76
6.3	Informantenes opplevelser av forskjeller mellom læringskulturer	78
6.4	Informantenes læringserfaringer	80
6.4.1	Hvem er du og hvordan passer du inn her?	81
6.4.2	Kulturell kompetanse og sensitivitet	84
7.	Sammenfattende drøfting og konklusjon	86
8.	Litteratur:	89

Vedlegg 1-7

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Den lange, norske kyststripen har gitt befolkningen tilgang på mat og verdier, og den har vært viktig for samferdsel så lenge det har bodd mennesker i Norge. Det åpne havet og den lokkende horisonten har også trukket nordmenn ut i verden, mot andre land og kontinent, både som vikinger på vinningstokt, eller drevet av nød, nysgjerrighet og eventyrlyst. Nordmenn har også dratt ut for å trekke opp havets sølv og sorte gull, for så å videreselge og eksportere det til større markeder utenfor landets grenser. Slik har Norge søkt, og vært avhengig av, kontakt med verden og kulturer utenfor egne landegrenser i uminnelige tider. Byer som Bergen har vært preget av internasjonal handel og hatt en flerkulturell befolkning siden 1000-tallet (Alnæs, 2003, p. 233).

Den internasjonale kontakten mellom nasjoner har vært i rivende utvikling de siste tiårene, der utviklingen både internasjonalt og nasjonalt har gitt oss et mer mobilt samfunn. Det har medført at norske arbeidstakere flytter mer på seg enn før, både innad i Norge og til områder utenfor Norges grenser (Statistisk sentralbyrå, 2010a, 2010b). Både offentlige institusjoner og private bedrifter ser behovet for å være aktører i verdenssamfunnet, og ta del i samspill og handel med andre nasjoner. Dette gjenspeiler seg i norsk medlemskap i internasjonale samarbeidsorganisasjoner som EØS, NATO, EFTA, OECD, FN og Schengen, og en omfattende eksport av blant annet norske olje- og fiskeriråvarer med hele verden som marked. I tillegg er nordmenn aktive i internasjonalt hjelpe-, bistands- og misjonsarbeid gjennom norske og internasjonale organisasjoner, og enkelte nordmenn søker en sårt tiltrengt helsemessig gevinst i varmere klima i perioder. I kjølvannet av dette er flere norske familier på flyttefot utenfor landegrensene, noe som medfører at det er flere tusen norske barn og unge som går på skole i utlandet hvert år¹. Denne gruppen barn og ungdom går på landets lokale,

¹ Tall fra Statistisk sentralbyrå (2010b) viser at det i 2009 var 8 168 nordmenn som utvandret, hvorav 1 917 av disse var barn under 16 år og 8 504 nordmenn som innvandret, hvorav 2 585 av disse var barn under 16 år. Statsansatte, utenlandsstasjonerte nordmenn og deres familier, er registrert bosatt i Norge med midlertidig adresse i utlandet. Disse er ikke en del av statistikken for inn- og utflytting fra Norge. Jeg trekker derfor den slutningen at flere tusen barn og ungdommer gikk på skole i utlandet i 2009.

offentlige skole eller i internasjonale skoler som for eksempel amerikanske eller britiske. Andre går på skandinavisk eller norsk skole, og enkelte barn og ungdommer bor på internat, borte fra foreldrene. Disse unge får dermed en annen kulturell erfaringsbakgrunn og en annen undervisnings- og læringserfaring med seg i sin skolehverdag enn det andre norske elever får. Denne erfaringen tar de med seg når de flytter tilbake til norsk skole. Dette er utgangspunktet når jeg med dette prosjektet har ønsket å få kunnskap om hvordan disse unge menneskene opplever møtet med norsk skole når de vender hjem til Norge. Deres erfaringer kan gi oss kunnskap om hvordan overgangssituasjonen arter seg, og si oss noe om hvordan lærere i norsk skole kan møte barn og unge som kommer hjem etter lengre opphold i utlandet.

Med flere år som lærer i norsk grunnskole, har jeg tatt farvel med elever som har reist ut og startet skolegang i utlandet, og jeg har tatt imot barn og ungdommer som har kommet tilbake etter å ha tilbrakt tid på skole utenlands. For fem år siden ble dette også en realitet for mine egne barn, med flytting og overgang til amerikansk skole. To år senere erfarte de overgang mellom norsk skole og skandinavisk skole i Belgia. Kulturelle overganger har også preget store deler av min utvidete familie; alle mine søsken har hatt oppdrag utenlands, noe som har medført at mine foreldres 7 barnebarn har erfart overganger mellom skole i utlandet og norsk grunnskole. Personlige erfaringer med familie og egne barn på skole i utlandet, samt erfaringer som lærer med oppfølging av elever som kommer hjem fra skole i utlandet, har bidratt til mitt valg av tema.

1.2 Hensikten med oppgaven

Hensikten med mitt prosjekt er å få frem de unges stemme, og slik få en utvidet kunnskap om hvilke erfaringer barn og ungdom, som beveger seg fra skole i utlandet og tilbake til norsk skole, opplever at de har. Fordi det så langt jeg har kunnet oppdrive synes å være relativt få vitenskapelige arbeider som omhandler denne gruppen barn og unge og deres overgangserfaringer, anser jeg det som viktig å få større kunnskap på dette området.

I Læreplan for Kunnskapsløftet vektlegges tilpasset opplæring for alle elever, uansett kulturell, sosial, faglig eller erfaringsmessig bakgrunn (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 10). Som følge av en stadig mer globalisert verden, kan det forventes at det i økende grad vil være barn som kommer til norske klasserom med

en annen skolekulturell bakgrunn enn barn som har tilbrakt hele sin skoletid i norsk skole. Dette stiller store krav til fleksibilitet og tilpasning av opplæring i norsk skole. Disse barna kan være flyktninger, innvandrere, adopterte barn eller barn av norske statsborgere som har tilbrakt hele eller deler av sin oppvekst utenfor Norge, og som dermed kan ha erfart overganger mellom skolekulturer. Også barn som flytter internt i Norge, kan oppleve overgang mellom læringskulturer. Det vil bli for omfattende å ta med alle disse gruppene av unge på flyttefot i denne undersøkelsen, derfor velger jeg å fokusere på norske barn og ungdommer som har bodd lengre tid i utlandet, og på deres overgang fra utenlandsk til norsk skole.

Dette prosjektet er ikke en komparativ studie, som sammenlikner ulike læringskulturer, men har som formål å se på hvordan overganger mellom læringskulturer subjektivt oppleves av ungdom som beveger seg mellom disse. Her vil jeg se nærmere på hvilke likheter og forskjeller de opplever mellom læringskulturene de har vært en del av, hvilke erfaringer de har med å få innpass i nye læringsfellesskap, og hvilken læring det ligger i å erfare ulike [lærings]kulturer og overgangen mellom dem. Kunnskap om disse forholdene håper jeg kan bidra til større forståelse for denne gruppen barn og ungdom, og deres ressurser, utfordringer og behov i overgangen fra skole i utlandet, til norsk skole.

I dagens globale samfunn er både offentlige og private norske selskap avhengig av arbeidstakere som er villige til å jobbe i utlandet i kortere eller lengre perioder. Arbeidstakere som vurderer å reise til utlandet, er gjerne ikke bare opptatt av egen arbeidssituasjon. Familiens trivsel og velvære, samt skoletilbud og oppvekstvilkår for barna er også faktorer som tillegges stor betydning i den samlede vurdering. Dette har også betydning for familiene når de kommer hjem til Norge igjen. Et sentralt spørsmål for foreldrene vil da sannsynligvis være hvordan den utdanningen deres barn og ungdommer har fått i utlandet kan tilpasses og videreføres i norsk skole. Jeg ser det derfor som viktig å øke kunnskapen rundt barn og ungdommers erfaringer og opplevelser ved denne type overganger. Slik kunnskap kan være til hjelp i arbeidet med å se og møte den enkelte elev med deres individuelle behov i overgangen mellom læringskulturer, og slik sett kunne oppfylle Kunnskapsløftets krav om tilpasset opplæring for alle elever. Fordi det i vår globaliserte verden vil være et behov for at arbeidstakere, og dermed også deres familier, flytter utenfor Norges grenser, vil elever

med ulike læringskulturelle erfaringer være representert i norsk skolehverdag, også i fremtiden.

1.3 Problemstilling

Målet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan overgangen fra utenlandsk til norsk skole oppleves av de unge selv, og hvilke erfaringer og vurderinger de har gjort seg i overgangssituasjonen. Jeg ønsker å få innsyn i hvordan de opplever møtet med en ny læringskultur. På denne bakgrunn presenterer jeg følgende problemstilling:

Hvordan opplever norske barn og ungdommer overgangen fra skole i utlandet til norsk skole etter lengre utenlandsopphold?

Her vil jeg særlig fokusere på følgende underspørsmål:

Hvilke likheter og forskjeller opplever ungdommene mellom skolekulturene?

Hvordan opplever de unge å bli mottatt i nye læringsfellesskap både i utlandet og i Norge?

Hva opplever de unge at de har lært av å bevege seg mellom læringskulturer?

Med norsk skole mener jeg her grunnskole og videregående skole i Norge, som følger norske læreplaner.

Informantene i undersøkelsen er norske statsborgere i alderen 12-18 år, som har gått på skole i utlandet i minimum ett år, og som har opplevd overgangen fra utenlandsk til norsk skole i løpet av de siste tre årene. Unge mennesker i denne aldersgruppen antas å kunne formidle sine opplevelser og erfaringer og reflektere over dem i en intervjusituasjon, og holde fokus på tema over litt tid. Kravet om å ha vært på skole i utlandet i minimum ett år er satt, fordi de da har opplevd rutiner, tradisjoner og variasjoner som gjerne preger skoleåret, og har måttet forholde seg til disse. Kriteriet om hjemkomst innen de 3 siste årene er satt fordi jeg ønsker at informanten i størst mulig grad skal ha overgangssituasjonen friskt i minnet.

I dette prosjektet ønsker jeg å få kunnskap om, og gå i dybden av de erfaringer og opplevelser denne gruppen barn og unge har gjort seg i overgangen mellom skolegang i utlandet og norsk skolehverdag. For å gi svar på problemstillingen synes kvalitativ metode og kvalitative forskningsintervju å være relevante, der åpne intervju i større grad gir informanten mulighet til å fortelle sin historie.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av 7 kapitler. I *kapittel 2* beskrives den metodiske prosessen med innhenting og bearbeiding av det empiriske materialet i undersøkelsen. Her beskrives også det vitenskapsteoretiske ståstedet, med særlig fokus på det kvalitative intervjuet som er metoden jeg benytter for innsamling av empiri. Kapitlet omfatter også forskningsetiske refleksjoner, der refleksjoner rundt det å intervju barn og ungdommer blir særlig vektlagt.

I *kapittel 3* ser jeg prosjektet i lys av tidligere forskning på området, både norsk og internasjonal. Med utgangspunkt i undersøkelsens funn, presenteres det i *kapittel 4* de sentrale teoretiske perspektiv og hovedbegrep som er anvendt for å kunne analysere det empiriske materialet. Postmoderne strømninger preger samfunnet vårt generelt og innvirker også på tilværelsen til denne gruppen unge, derfor vil et *postmoderne perspektiv* stå sentralt. I hovedproblemstillingen vektlegges overgangen mellom skole i utlandet til skole i Norge. *Overgang* vil dermed være et sentralt begrep som teoretiseres i oppgaven, men også *mestring* av disse overgangene vil bli teoretisert og drøftet. Det at informantene har opplevd ulike [lærings]kulturer, og møtt og blitt del av ulike praksisfellesskap gjør også at *kultur* og *læringskultur* blir belyst. Som følge av overganger mellom [lærings]kulturer, har informantene møtt og blitt del av ulike praksisfellesskap både i utlandet og Norge, noe som synes å ha hatt innflytelse på deres sosiale og kulturelle kapital. Derfor vil Lave og Wengers teori om *praksisfellesskap* og Pierre Bourdieus *kapitalteori* bli løftet fram og drøftet. For å belyse de forskjeller og likheter informantene opplever mellom læringskulturer, vil den komparative studien PISA, som Norge har deltatt i siden starten i 2000, kort beskrives.

I *kapittel 5* presenteres de funn som jeg mener å ha gjort. For å gjøre ungdommenes stemme tydeligere, og for å få en gjennomsiktighet i forskningsprosessen, har jeg valgt å vise til relativt mange informantsitat i denne delen. I *kapittel 6* vil empirien som er presentert i kapittel 5 bli diskutert opp mot teoretiske perspektiv og hovedbegrep som er teoretisert i kapittel 4. Avslutningsvis vil jeg i *kapittel 7* komme med en sammenfattende drøfting av oppgavens funn og teori, fulgt av en konklusjon. I kapitlet oppsummerer jeg undersøkelsens funn og drøfting.

2. Metode

2.1 Vitenskapsteoretisk ståsted: en hovedtilnærming

Innen forskning er det ulike syn på hvordan verden er ordnet, og hva og hvordan vi kan få kunnskap om verden og virkeligheten (Hatch, 2002). Slike ulike oppfatninger om forskning og kunnskapsproduksjon er hva Thomas Kuhn (1970), i sin bok *The Structure of Scientific Revolutions*, kaller for et paradigme. Som forskere er vi, bevisst eller ubevisst, forankret i slike paradigmer. Det vitenskapsteoretiske rammeverket for denne oppgaven er inspirert av et konstruktivistisk syn på kunnskap og forskning. Dette paradigmet kjennetegnes ved tanken om at mennesker konstruerer mange ulike virkeligheter, der ingen kan sies å være ”den rette” eller ”sanne”. Her er kunnskap ikke en objektiv, men symbolsk konstruksjon, der sannhet er noe vi sammen er enige om at det er (Hatch, 2002). Gjennom refleksjon og konstruksjon av mening, er dermed konstruktivisme en måte å skape kunnskap om seg selv, hverdagslivet eller samfunnet (Hirtle, 1996).

Det finnes mange ulike oppfatninger av virkeligheten, fordi ulike individ opplever og konstruerer den fra sine unike ståsted. Det gjør også de barna og ungdommene som er informanter i dette prosjektet. For å få kunnskap om hvordan de opplever overgangen fra utenlandsk til norsk skole, har jeg lagt vekt på å få deres egne beskrivelser av dette, deres perspektiver og virkelighetskonstruksjoner. Jeg har ønsket å få innsikt i hvordan den enkelte opplever og reflekterer over sine erfaringer og opplevelser. Det har ikke vært et poeng i seg selv å være fjern og objektiv som forsker i denne prosessen, i stedet har jeg lagt vekt på et gjensidig engasjement mellom meg som forsker og informanten, der vi sammen konstruerer den subjektive forståelsen av overgangen.

For å oppnå dette har jeg sett det som mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Innenfor det konstruktivistiske forskningsparadigmet er det i stor grad en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet som anvendes (Hatch, 2002).

2.2 Kvalitativ metode

Kvalitative studier beskrives gjerne som fenomenologiske eller hermeneutiske, der forskningsintervju, dokumentanalyse, og forskning ved hjelp av historiske bilder og tekster er hyppig anvendte metoder. I forskningsintervjuet vil informantens meninger,

selvforståelse og holdninger utforskes (Befring, 2007). Den kvalitative forskeren er opptatt av å finne mening, og prøver å forstå informantens situasjon, handlinger eller perspektiv på forskningsområdet (Hatch, 2002). Ved å gå i dybden av informantenes fortellinger, ønsker jeg å utforske den kunnskapen de sitter inne med, slik at jeg kan få en dypere forståelse av slike overgangssituasjoner. På bakgrunn av dette valgte jeg åpent samtaleintervju som en hensiktsmessig metode. Det har ikke vært hensikten å få så mange informanter som mulig, snarere å få gode informanter som gjør det mulig å utforske og gå i dybden av hver enkelt informants meninger, selvforståelse og holdninger (Befring, 2007).

2.2.1 Intervjuet som forskningsmetode

Det åpne intervjuet er en målrettet samtale, der intervjuer vanligvis møter informanten ansikt til ansikt. Forskeren forbereder og stiller noen få åpne spørsmål innenfor bestemte tema, der informanten oppfordres til å gi lange og utdypende svar (Ringdal, 2007).

I dette prosjektet var slik nærhet til informantene viktig for å kunne følge opp den informasjonen de kom med. I direkte møter med informanter er det i tillegg mulig å lytte til tonefall og observere kroppsspråk, og kunne regulere spørsmål og følge opp interessante opplysninger og tråder underveis (Kvale, 2007; Ringdal, 2007). I forkant av intervjuene hadde jeg laget en intervjuguide med noen få, planlagte spørsmål som en ramme rundt undersøkelsen (vedlegg 1), men der intervjuet ellers var preget av fleksibilitet og improvisasjon (Hatch, 2002; Kvale, 2007). Å bruke samtaleintervju med åpne spørsmål gir informanten mulighet til å komme med innfallsvinkler, synspunkter og opplevelser som intervjuer kanskje ikke hadde tenkt over. I intervjuene som ligger til grunn for dette prosjektet ble det mulig å ta med erfaringer fra et intervju til det neste. Slik kunne spørsmålene variere litt fra informant til informant. Med få faste spørsmål som ramme, fikk jeg likevel dekket samtlige tema i løpet av samtalen (Ringdal, 2007). I etterkant av de første intervjuene har jeg imidlertid tatt kontakt med noen informanter for å få utfyllende data rundt interessante tema.

I metodelitteraturen blir denne formen for forskningsintervju gjerne betegnet som halvstrukturert, semistrukturert, samtale- eller åpent intervju. Jeg vil her benytte betegnelsene intervju eller åpent intervju om denne intervjuformen.

2.3 Datainnsamling

I begynnelsen av august 2009 ble prosjektet godkjent av NSD, og jeg kunne starte opp arbeidet med selve datainnsamlingen (vedlegg 2). For å prøve ut spørsmålene mine, og få en mulighet til å vurdere å justere intervjuguiden, valgte jeg tidlig i august å gjennomføre et pilotintervju (Kvale, 2007, p. 92) i forkant av undersøkelsen min. Informanten var en person jeg kjente godt, og intervjuet ble gjennomført hjemme hos vedkommende. Til tross for at informanten ikke helt fylte kriteriene for utvalg av informanter, som blant annet var at de skulle ha kommet tilbake til Norge i løpet av de tre siste årene, har jeg valgt å inkludere intervjuet i det samlede datamaterialet. Denne informanten kunne si noe om hvordan overgangen og erfaringene har hatt betydning over tid. I tillegg var det mulig for henne å reflektere over opplevelsene og erfaringene hun hadde gjort i et metaperspektiv. Det at hun har bodd i Norge i syv år etter siste flytting, ga meg et utvidet perspektiv på overgangen.

Sommeren 2009 ble kontakt etablert med Utenriksdepartementet og Forsvaret, som var behjelpelig med navn og telefonnummer på ansatte som hadde returnert til Norge etter endt utenlandsopphold de tre siste årene, og som hadde ungdommer i alderen 12-18 år. Jeg tok deretter kontakt med potensielle informanter på telefon for å informere om prosjektet. De som uttrykte interesse fikk i etterkant tilsendt skriftlig informasjon med samtykkeerklæring (vedlegg 3). For to av informantenes vedkommende ble det enighet om å gjennomføre intervjuene på et møterom på min arbeidsplass i Norge. For en av informantene ble det avtalt å gjennomføre intervjuet hjemme hos informanten med foreldrene til stede.

I august 2009 tok jeg først muntlig og deretter skriftlig kontakt med en norsk misjonsorganisasjon, og via e-post fikk jeg raskt hjelp med kontaktinformasjon til mulige familier med ungdommer som kunne være aktuelle informanter. På dette stadiet i datainnsamlingen hadde jeg mottatt skriftlig samtykke i hovedsak fra jenter. For å få større kjønnsbalanse i utvalget, besluttet jeg i det følgende å bare sende ut skriftlig invitasjon med informasjon til familier med gutter i aktuell alder. Jeg fikk raskt svar fra en av dem. Dette intervjuet ble gjennomført etter skoletid i et klasserom på skolen der informanten gikk. Ungdommene som senere svarte på henvendelsen min måtte jeg dessverre takke nei til, fordi det ville blitt for mange informanter. Dette drøfter jeg under forskningsetiske refleksjoner på side 27.

Gjennom nettverket av venner og kjente, fikk jeg tips om hjemvendte familier som var tilknyttet næringslivet eller som hadde vært bosatt utenlands på privat initiativ. Å få i stand samtaler med informanter fra disse gruppene så jeg på som interessant og relevant for min undersøkelse. Gjennom telefonsamtaler og skriftlig informasjon ble kontakt opprettet. Intervjuene ble gjennomført både i Vestlandsområdet og på Østlandet, ett intervju fant sted på mitt kontor, det andre på en kafé. Alle intervjuene ble tatt opp på lydfil på iPod. De første intervjuene ble tatt opp i begynnelsen av august 2009, de siste ble tatt opp i begynnelsen av september 2009. I noen familier var det flere søsken i målgruppen som ønsket å delta. I slike tilfeller valgte jeg ut informanter som ivaretok en viss spredning i alder og kjønn i utvalget. I utvalget er det ett søskenpar.

For å komme i kontakt med informanter, har jeg benyttet ulike tilnærminger og metoder. Jeg har generelt henvendt meg til organisasjoner som til en hver tid har ansatte utstasjonert i utlandet og jeg har fulgt tips og informasjon som nettverket rundt meg har gitt meg. I noen tilfeller har rekrutteringen foregått etter en såkalt snøballmetode (Befring, 2007; Dalen, 2004), der informanter og deres familier har henvist meg til personer som hadde erfaring fra skole i utlandet og i Norge. I enkelte tilfeller har henvendelsene til mulige informanter vært ganske generelle, i andre tilfeller har jeg oppsøkt informantene direkte. Dette resulterte i god oversikt og kontroll over utvalget. Jeg har henvendt meg til en og en familie og deres barn og ungdommer, og har vært bevisst på hvor mange familier som skulle være knyttet til ulike virksomheter. I forkant av en eventuell avtale har jeg kunnet spørre meg for om alder og kjønn på informantene jeg henvender meg til, og har da kunnet prioritere mulige informanter i en og samme søskenflokk. Det betyr ikke at jeg kjente disse ungdommene på forhånd, men at jeg før avtalen ble gjort, kunne avgjøre om denne informanten passet inn i utvalget med hensyn til kjønn, alder og tilknytning til organisasjon eller arbeidsplass. Fordi jeg hadde begrenset tid i Norge da planlegging og gjennomføring av intervju ble foretatt, og jeg gjerne ville få intervjuene samlet i tid, fungerte denne fremgangsmåten godt for meg. Jeg kunne henvende meg direkte til informanter og gjøre direkte avtaler uten forsinkende mellomledd eller langsom postgang mellom Belgia og Norge.

2.4 Informanter

Av respekt for informantenes opplevelser, har jeg henvendt meg til de unge direkte. Slik har jeg vist at deres tanker og erfaringer er verdifulle og viktige. Det er de som har

ekspertise og førstehåndskunnskap om fenomenet, og som har følt situasjonen på kroppen. Ved å intervju de unge direkte, i stedet for å spørre andre om hvordan de taklet situasjonen, kan de selv gi verdifulle og unike perspektiv på opplevelser og erfaringer som kan ha påvirket deres eget liv (Powell & Smith, 2009).

Det synes å være motstridende synspunkt på barn og unges deltakelse i forskningsprosjekt innen ulike forskningsmiljø. Det er derfor med dyp respekt for de unge informantene at jeg har gått inn i dette arbeidet. Min oppfatning er at de unge kan være en viktig ressurs i forskning, fordi de er aktive subjekt som kan bidra med verdifulle følelser, perspektiv og erfaringer. Kanskje oppleves det som positivt for dem at en voksen anerkjenner deres kompetanse og erfaring (Dockett, Einarsdottir, & Perry, 2009). Det jeg ser som svært vesentlig i denne intervjusituasjonen, er å ha fokus på de unge og deres stemme. Dette gjelder også i analyse, bearbeiding og presentasjon av datamaterialet. Dette har vært min gjennomgående holdning gjennom hele prosessen.

I det følgende presenterer jeg informantene som deltok i undersøkelsen.

Navn	Alder	Bostedsland i utlandet	År i utlandet	År på skole i utlandet	Type skole i utlandet	År i Norge etter flytting	Tilknytning til norsk organisasjon/ arbeidsplass
A) "Eva"	18	England	11	7	Priv. eng. skole	7	Det private næringsliv
B) "Lise"	12	USA	4	4	Off. am. skole	1	Forsvaret
C) "Siv"	15	USA	3	3	Off. am. skole	2	Forsvaret
D) "Mari"	16	Frankrike	1	1	Fransk, off. mottaksklasse for min.språklige	1	Mors utdanning
E) "Anders"	14	Korea og United Arab Emirates (UAE)	9	6	Eng. priv. skole i Korea. Am. priv. internasjonal skole i UAE.	1	Det private næringsliv
F) "Hanne"	13	Korea og UAE	9	5	Eng. priv. skole i Korea. Am. priv. internasjonal skole i UAE	1	Det private næringsliv
G) "Lars"	18	Spania og Danmark	9	9	Norsk priv. skole i Spania. Off. dansk skole i Danmark.	2	Misjonsorganisasjon
H) "Magnus"	16	Belgia og England	11	5	Halv-off. flamsk skole i Belgia. Priv. eng. skole i England	1	Utenriks-tjenesten

I undersøkelsen har jeg prøvd å få en jevn fordeling av informanter med hensyn til alder, kjønn, tilknytning til arbeidsplass, eventuelt organisasjon, og privat og offentlig skole.

Informantene i denne undersøkelsen er i alderen 12-18 år. En av informantene er 12 år, resten av informantene er tenåringer. Denne siste gruppen vil det være naturlig å betegne som ungdommer, mens informanten på 12 år vil falle inn under betegnelsen barn. For å forenkle beskrivelsen av gruppen av informanter som helhet, vil jeg likevel bruke begrepet ungdommer eller unge i det følgende.

2.5 Gjennomføring av intervjuene

Totalt sett har jeg gjennomført 8 intervju. Hvert intervju hadde en varighet på 1-2 timer. Det korteste intervjuet varte i 1 time, det lengste i 2 timer, men de fleste intervjuene tok omtrent 1,5 time. Så lenge informanten var interessert og engasjert i fortellingen og ellers så ut til å være komfortabel i situasjonen, syntes jeg det var greit å ha så lange intervju. Informasjonsskrivet antydte en tidsramme for intervjuet på rundt 2 timer, derfor anså jeg det som viktig å forholde meg til denne avtalen. Omfanget av lydopptak som skal transkriberes kan også bli svært omfattende dersom samtalen varer utover to timer. Mine intervjuer resulterte i 294 maskinskrevne sider med transkripsjoner, dette er en stor mengde data å skulle analysere.

I begynnelsen av hvert intervju så jeg det som viktig å gi tilstrekkelig rom for informantene til å formidle og dele det de så på som vesentlig, og ikke bare gå rett på sak med det jeg ønsket å vite noe om. Innledningsvis var det derfor av betydning å ta seg tid til å etablere kontakt med de unge gjennom en innledende samtale om dem selv og om prosjektet. Avslutningsvis brukte jeg tid til å avrunde samtalen med en oppsummering av intervjuet før opptakeren ble slått av. Her var det også rom for å ta opp igjen tema som informanten ønsket å snakke litt mer om i etterkant, uten at lydopptakeren var på. Jeg ga også informasjon om at de fremdeles kunne trekke seg fra undersøkelsen, og det var tid til å svare på eventuelle spørsmål informanten hadde til meg og mitt prosjekt etter selve intervjuet, slik Kvale (2007) anbefaler.

2.5.1 Intervju og kontekst

Omgivelsene som undersøkelsen blir gjennomført i, og relasjonen mellom forsker og informant, er vesentlige i intervjusituasjonen (Dockett, et al., 2009; Måseide, 2006). I

informasjonsskrivet som ble sendt ut til informantene, inviterte jeg ungdommene til selv å foreslå tid og sted for samtalen. I halvparten av tilfellene valgte foreldre og informant å ha samtalen på mitt arbeidssted i Norge. Dette var en kjent arena for meg, men ukjent for informantene. De fire eldste informantene i undersøkelsen valgte å møtes i eget hjem, på skolen eller på kafé på kjøpesenteret i deres nærmiljø, altså i omgivelser som var kjente for dem. Her var informantene på hjemmebane og jeg på ukjent grunn. I denne konteksten ble maktforholdet gjerne litt mer balansert, selv om det alltid vil være den voksne forskeren som innehar mest makt i intervjusituasjonen. Dette kommer jeg nærmere inn på under kapittel 2.5.2.

Jeg opplevde at samtalene der informantene var på hjemmebane fløt mer naturlig, enn samtaler som foregikk i omgivelser som var fremmede for informanten. Informantene ga fyldigere beskrivelser, tok mer initiativ og styrte samtalen mer, enn informantene som var i ukjente omgivelser. Disse informantene var ikke bare på hjemmebane, men var også de eldste i utvalget, og her kan alder og modning være en medvirkende årsak til mangfoldet i historier og refleksjoner. Min erfaring og kanskje også trygghet i situasjonen, kan også ha virket positivt inn her.

Under intervjuene slo det meg at ungdommene var konsentrert og engasjert i tema. På arbeidsplassen min ble vi avbrutt av kollegaer som åpnet døren til møterommet vi satt på, og i intervjuene som ble gjennomført hjemme hos to av ungdommene, kom og gikk det familiemedlemmer i stuen der vi satt, uten at dette synes å ha forstyrret informantene i deres fortellinger. Selv informanten som ble intervjuet på kafeen på kjøpesenteret, lot seg ikke distrahere av at det satt åtte glade og høyrøstede pensjonister på nabobordet. Som intervjuer som ønsker et optimalt intervju, ble jeg noe stresset, prøvde å skjerme iPod og diktafon og flytte meg slik at opptaket ikke skulle overdøves av glade pensjoniststemmer.

I begynnelsen av intervjuet viste enkelte informanter tegn til usikkerhet. De fiklet med glidelåser og borrelåser på jakker, og satt stivt i stolen. Etter hvert som intervjuet skred frem og de ble mer avslappet i situasjonen, ble disse tegnene mindre merkbare. Under selve intervjuet så jeg at for noen var temaene vanskelige å snakke om. Det viste seg ved at de snakket lavmælt og langsomt, og ved at de tok tenkepauser mellom uttalelsene. Andre ganger ble de ivrige, snakket høyere og fortere, bøyde seg fram over bordet, lo og gestikulerte. I ett tilfelle var foreldrene til stede i rommet under intervjuet,

og her ble det en hjemlig og gemyttlig tone med spøk, latter og vaffelserving underveis i samtalen.

2.5.2 Å være intervjuer

I et forskningsintervju er det et asymmetrisk maktforhold mellom informant og forsker, der forskeren besitter teoretisk kunnskap, stiller spørsmål og setter agendaen for intervjuet, og der informanten gjerne er mer sårbar (Brinkmann, 2005; Kvale, 2007). Når intervjueren er voksen og informantene er ungdommer, kan denne asymmetrien bli ytterligere forsterket fordi jeg som voksen forsker har stor makt i forhold til mine unge informanter. Av samme grunn har jeg sett det som viktig å ha et bevisst forhold til maktaspektet i intervjusituasjonen, og har lagt et barne- og ungdomssentrert perspektiv (Dalen, 2004, p. 42; Powell & Smith, 2009, p. 139) til grunn i arbeidet med prosjektet. Dette innebærer at jeg som forsker har bestrebet meg på å ha et fokus på de unge og deres stemme i intervjusituasjonen og også i analyse, bearbeiding og presentasjon av datamaterialet.

Under intervjuet så jeg det som viktig å ha en ydmyk holdning til de unge og signalisere at det er de som besitter kunnskap og erfaring, noe jeg ber dem om å gjøre meg delaktig i. Jeg valgte, i følge Powell & Smith (2009), den ”minst voksne rollen” der den unge er den som vet, og som kan inkludere meg i denne kunnskapen.

Var jeg i tvil, eller ikke forsto, spurte jeg dem nærmere om hva de mente, inviterte dem til å utdype utsagn, men uten å styre deres meninger eller komme med vurderinger av det de sa. Negative utsagn som sto i motsetning til mine egne verdier og min yrkesprofesjon, bestrebet jeg meg på å betrakte med nysgjerrighet og åpenhet og som en mulighet for meg til å lære og å se situasjonen fra en annen vinkel, og fra de unges perspektiv.

For å få i gang en dialog, er det avgjørende at jeg er god til å kommunisere og skape kontakt med ungdommene (Powell & Smith, 2009). Selv om jeg har erfaring med å kommunisere med barn og unge gjennom over 20 år i norsk grunnskole, gikk jeg ydmykt til dette arbeidet, fordi hvert nytt møte er unikt og krever at jeg tilpasser meg og er åpen for situasjonen og dialogen med den enkelte informant. Ungdommene har sine erfaringer, sine historier og måter å fortelle dem på. Noen historier er mer tydelige og i forgrunnen, mens andre aspekt ligger mer i skyggen. For meg var det viktig å lytte til

det de unge syntes var viktig å formidle, det som lå dem nærmest, som opptok dem, og samtidig få fram aspekter som var viktige for meg og min problemstilling. I dette prosjektet har jeg sett det som helt grunnleggende at de unge opplever å bli sett og hørt, og ikke bare blir ulike forskningsobjekt i en spørreundersøkelse, der det bare er plass til det jeg ønsker svar på. Dersom jeg ikke hadde vært innstilt på å lytte aktivt til dem, ville det vært vanskeligere å få del i deres fortellinger. Jeg har derfor lagt mye vekt på gjensidighet i intervjuet, en dialog der begges behov blir ivaretatt, og der informanten opplever å bli møtt og respektert. Dette er både et ideal og et prinsipp. Ikke alltid vil det lykkes, men like fullt er det noe forskeren bør etterstrebe (Befring, 2007; Kvale, 2007).

2.5.3 Å stille spørsmål og få svar

Til tross for at jeg valgte åpent intervju som metode, og forsto at jeg måtte være åpen for improvisasjon og uforutsette innspill (Westrheim & Lillejord, 2007), hadde jeg på forhånd en forventning om hvordan jeg ønsket at samtalene skulle forløpe. Men intervjuene ble ikke alltid slik som jeg hadde håpet på. Noen samtaler gikk glatt og fløt naturlig, der noen få spørsmål utløste fyldige beskrivelser og fargerike historier, andre hadde et sterkere preg av å være en ”spørsmål og svar” samtale. Noen ganger traff jeg ikke med spørsmålet, det var gjerne uklart formulert, ikke aktuelt eller uinteressant, og jeg kunne få svært så knappe eller avvisende svar, som: ”Jeg vet ikke”, eller ”Nei”. I åpne intervju er spørsmålene som blir stilt svært avgjørende for samtalens videre forløp, og i undersøkelsen hadde jeg som mål å unngå spørsmål som kan besvares med ja eller nei. Derfor stilte jeg spørsmål som krevde utfyllende svar. Likevel tok jeg ja-nei-spørsmål i bruk i samtalene. Det kunne være nødvendig for å få bekreftet eller avkreftet informantens synspunkt på noe som var vesentlig for min forståelse, men som informanten gjerne ikke hadde noe utfyllende svar til, eller for å komme videre i samtalen. En slik samtale kunne forløpe som følger:

Intervjuer: Hva er forskjellig mellom det å gå på norsk skole og det å gå på utenlandsk skole? Hvordan var for eksempel forholdet mellom elevene?

Informant: I USA eller i Norge?

Intervjuer: I USA, for eksempel. I forhold til i Norge. Er det noen forskjell der?

Informant: Ikke egentlig. Eller kanskje litt.

Intervjuer: Hva tror du var litt forskjellig?

Informant: Jeg vet ikke.

Intervjuer: Nei... Var det annerledes å være venner i USA enn i Norge?

Informant: Ja, jeg tror nå det.

Intervjuer: Kan du tenke tilbake, hva du synes er forskjellen?

Informant: Jeg husker ikke helt.

Intervjuer: Nei. Men hvordan var det med forholdet mellom elevene og lærerne da? Er det noe som er forskjellig fra norsk skole, eller er det likt?

Informant: Nei. Forholdet til elevene, eller mellom lærerne og elevene i USA det var litt sånn, jeg synes det var bedre i USA. (Intervju B)

Til tross for mine gode forsetter, erfarte jeg at for å få fremdrift i enkelte av samtalen og få bekreftet eller avkreftet min tolkning av tidligere svar, var det nødvendig å benytte ja-nei spørsmål under intervjuet.

I ettertid ser jeg at det ville vært svært interessant, sammen med informanten, å finne et overordnet perspektiv, en form for metaperspektiv på deres opplevelser, og ført en dialog der vi så på deres erfaringer i et fugleperspektiv. Noen ganger lyktes det, som i dette utdraget der Eva ser på sin egen læring og utvikling:

Intervjuer: Når du ser på de to typene læringsmiljø² du har vært i, hva opplever du som fordeler og ulemper med disse læringsmiljøene? Hva ser du på som den største fordelene i det engelske systemet og som den største fordelene i det norske?

Eva: Det er vel det at i England så var jeg jo oppvokst sånn, jeg hadde ikke kjennskap til noe annet, til for eksempel det norske systemet. I England var det bare sånn det var og da ”get it over with”, liksom. Gikk på skolen i uniform, gjorde to timer lekser hver dag, lærte masse og var flink. Jeg trivdes jo, men så kom jeg til Norge og så fikk jeg utviklet meg mer som den personen jeg egentlig er, enn som en av alle de andre på skolen i England. Alle hadde like isolerte liv i England. Fordi det var en prestisjeskole med så mye som forventes av elevene, så var det jo sånn at foreldrene ofte var veldig strenge. Så alle levde et like isolert liv med kun lekser, veldig få venner utenfor skolen og masse skoleaktiviteter. Men så kom jeg til Norge og fikk mye mer frihet, og så ble jeg mer en individuell person enn som en fra den engelske privatskole-malen, med strenge foreldre og isolert liv. Da var det deiligere å kunne være seg selv. Når jeg tenker tilbake på England, er det nesten skummelt å tenke at det var en epoke i det tidligere livet mitt, at jeg faktisk levde sånn. Jeg liker det ikke uansett, mens der og da var det jo helt greit. Jeg kjente ikke meg selv på samme måte som jeg gjør nå.

Intervjuer: Ja, det er veldig spennende det du sier, og sånn som jeg tenker det, så forteller du om to forskjellige måter å lære på. Hva tenker du om det? For du sier du lærte mye når du var i England, men at du fikk utviklet deg som individuell person i den norske skolen.

Eva: Ja. Nei, begge to er like viktig. Jeg er ganske heldig som har fått oppleve begge tenker jeg egentlig. Fordi i England så var det jo utrolig mye kunnskap, og fra den skolen jeg gikk på så var det mange store muligheter for å gå videre. Jeg føler at det har gjort meg en stor tjeneste. Men likevel, selv om jeg har bodd kortere tid i Norge, så føler jeg at jeg har lært mer av å bo i Norge. Jeg har jo lært en del på skolen, spesielt det med språket. Jeg har lært veldig mye akademisk her, og i tillegg har jeg lært å bli mer min egen person, ettersom jeg har funnet ut hva jeg liker og hva som interesserer meg. Jeg

² Informanten hadde tidligere beskrevet de to typene opplæring og miljø hun hadde opplevd på skole i utlandet og i Norge, og jeg forklarte da at jeg tolket det som at hun hadde opplevd to ulike typer læringsmiljø.

gjør ikke ting fordi mamma sier det, men jeg gjør heller ting som jeg vil og velger selv. Jeg har funnet ut hva slags smak jeg har innenfor forskjellige grener, innen kultur og sånn, og det har vært en ganske spennende reise.

Et moment i dette utsagnet kan være at det er 7 år siden hun erfarte overgangen, og kanskje har fått litt avstand til opplevelsen, og at det dermed er lettere for denne informanten å få et mer overordnet syn på egne erfaringer og opplevelser.

2.5.4 Intervjuet, en spore til refleksjon og ny erkjennelse?

I intervjuene erfarte jeg noen ganger at spørsmålene kunne starte en refleksjon hos informantene, der de fikk satt ord på sine egne opplevelser og fikk en dypere forståelse av sine egne erfaringer (Kvale, 2007). Før de svarte kunne de si: ”Det har jeg ikke tenkt på”, eller ”Vent litt, la meg tenke på det” eller ”Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det”. Dette kan tyde på at informantene ikke har hatt så mange anledninger til å sette ord på opplevelsene og erfaringene sine, og at de i intervjuet fikk mulighet til å reflektere og dermed kanskje nå frem til ny erkjennelse.

Flere av informantenes foreldre som jeg møtte like før, eller like etter intervjuene, ga uttrykk for at det kunne være nyttig for ungdommen deres å delta i intervjuet for å kunne bearbeide og reflektere over det de hadde opplevd. Noen ga meg en klem og uttrykte takknemlighet for at jeg snakket med deres barn om erfaringene i overgangen mellom norsk og utenlandsk skole. Enkelte har i ettertid gitt tilbakemelding på at intervjuet har satt i gang refleksjoner som har vært positive. Kanskje er det lettere for ungdommer å snakke med en som er ukjent og nøytral, og som ikke tar det personlig dersom det kommer frem negative aspekter ved skoletiden. At det er en person som er genuint interessert i å lytte til deres overgangserfaringer og som uttrykker at nettopp de har kunnskap som er verdifull for andre, kan være et nyttig incentiv for å reflektere og sette ord på egne opplevelser.

Slik uttrykker en av informantene seg mot slutten av et intervju:

Informant: Nei, det er vel litt sånn at man føler i ungdomstiden at man må være flink. Jeg opplever at jeg var ganske flink. Kanskje var det slik fordi foreldrene mine skulle bli fornøyd. I alle fall føler jeg at misjonær barn er litt offer for det. Har kanskje vært kjipt til tider, men etter hvert så tenker man at det har vært fint. Men man får jo ikke så mye tid til å snakke om dette med andre, og faktisk dele erfaringene sine da [...] Sånn som nå. Får på en måte nesten aldri brukt det til noe.

Intervjuer: Men synes du det var ålreit å snakke om det nå?

Informant: Ja, det er fint å kunne bidra, fordi jeg synes det er en viktig ting. Det er ikke så ofte jeg kan bidra med noe sånn ellers (Intervju G).

Her uttrykker informanten at han i løpet av samtalen opplevde det som godt å snakke om opplevelsene sine, og at han har opplevd intervjuet som positivt der han kunne få dele sine erfaringer med andre.

Under gir en informant og faren hans uttrykk for hva de opplevde under intervjuet:

Intervjuer: Det var kjempeflott at du hadde lyst til å fortelle meg om erfaringene dine og tankene dine om utdanning i to ulike læringsmiljø. Jeg synes det var spennende å høre.

Informant: Jeg synes det er fint at det er noen som gidder å høre på.

Far: Jeg tror også det har vært god terapi (Intervju H).

Her gir informanten uttrykk for at han har opplevd intervjuet som positivt, og far signaliserer at samtalen hadde vært god terapi for den unge. Kvale (2007) understreker at et forskningsintervju skal innhente kunnskap og *ikke* være terapi der man søker å hjelpe klienter til å forandre seg. Slik jeg ser det kan likevel et forskningsintervju som legger vekt på refleksjon føre til utvikling eller forandring hos informanten, og på den måten være en konstruktiv opplevelse. Det kan føre til at informanten selv oppdager nye forhold rundt opplevelsene og kommer til ny erkjennelse om sine egne erfaringer. Slik kan forskningsintervjuet være til gjensidig berikelse både for forskeren og informanten, der begge parter har utbytte av samtalen (Kvale, 2007).

For at dette skal skje var det viktig for meg å være støttende i samtalen, påpeke det informanten mestret, og at deres erfaringer kunne være verdifulle og viktige for dem selv, men også for andre. Det var etisk viktig for meg at informantene opplevde at de gikk styrket ut av samtalen, og ikke opplevde nederlag i etterkant. I de tilfeller der ungdommene delte negative og vonde opplevelser med meg, så jeg det som viktig å ta meg tid til samtale etter at lydopptakerne var slått av. Samtalene i etterkant handlet om hvordan de opplevde intervjusituasjonen, og om de fortsatt samtykket til at det de hadde fortalt meg kunne brukes i masteroppgaven min. Videre snakket vi om hvordan de hadde det nå. Her var det vesentlig å peke på det de hadde oppnådd, hvilken styrke de hadde vist i overgangene, hvilken verdifull kompetanse de hadde, og hvordan de hadde mestret utfordringene de hadde stått overfor.

2.5.5 Å komme i dialog med informantene

I over halvparten av intervjuene møtte jeg informantenes foreldre i forkant og/ eller i etterkant av intervjuene. De var interessert i prosjektet og i bakgrunnen min, naturlig nok fordi jeg sto oppført med belgisk kontaktadresse i informasjonsskrivet. Også informantene hadde spørsmål, som hvor i Norge jeg hadde intervjuet andre ungdommer, om jeg trengte flere informanter og når jeg var ferdig med arbeidet. De spurte også om forhold av mer privat karakter, som hvorfor jeg bodde i Belgia, hva jeg gjorde der, om jeg hadde barn og hvor gamle de var. Jeg syntes det var viktig å være åpen og by litt på meg selv, jeg hadde ingenting å skjule. Før selve intervjuet, brukte jeg også litt tid på å bli kjent med de unge ved å spørre om hvordan dagen deres hadde vært, og hva de drev på med på fritiden. Før jeg startet med selve intervjuet, gikk jeg over til å informere om prosjektet, og spørre om de fremdeles samtykket til å være med på intervjuet.

Disse mer dagligdage samtalene var en fin måte å bli kjent og skape trygghet før vi startet med intervjuet. Denne samtalen ble en slags innfallsport til selve intervjuet. Videre fikk informanten anledning til å spørre meg ut, noe som i dette tilfellet gjorde at vi kom litt mer på likefot. Maktbarrieren ble senket litt, de visste noe om meg, og jeg visste noe om dem, vi utvekslet informasjon, noe som jeg opplevde skapte trygghet og opplevelse av gjensidig respekt mellom intervjuer og informant. Særlig i møte med barn og unge er det viktig å skape en trygg atmosfære, der de opplever respekt, og at de blir møtt, ivaretatt og hørt (Dalen, 2004; Dockett, et al., 2009; France, 2004).

I intervjusituasjonen er det viktig at forskeren er saklig og nøytral og ikke prøver å påvirke informantens utsagn (Befring, 2007). Å gi opplysninger av privat karakter kan kanskje tolkes som en måte å påvirke eller i verste fall manipulere informanten. I dette tilfellet var det viktig for meg at de visste at jeg hadde personlig erfaring på feltet, og at jeg i tillegg hadde en faglig interesse på tema. Som forsker spør jeg informantene om ulike aspekter ved deres liv, da kan det være rimelig å gi litt tilbake. Gry Paulgaard (2006, p. 74) påpeker også at det er en fordel for forståelse og opprettelse av kontakt at det er nærhet mellom informant og forsker når det gjelder personlige erfaringer. Forskerens forutforståelse om tema kan dermed være fundamentet for innsikt og forståelse (Paulgaard, 2006).

2.6 Analyse

Analyse av data er å systematisk lete etter mening i datamaterialet. Det betyr å undersøke og organisere data slik at forskeren kan se mønstre, oppdage årsakssammenhenger, stille seg kritisk til, finne forklaringer eller generere teori (Hatch, 2002; Huberman & Miles, 2000).

Innen et konstruktivistisk perspektiv, er det ikke slik at vi gjennom analysen av datamaterialet skal finne fram til ”sannheten”. I dette perspektivet betraktes intervjuet som en presentasjon av perspektiver og moralske synspunkt som er tilgjengelig i en gitt kultur, i en gitt situasjon og en gitt kontekst (Silverman, 2006). Silverman siterer William Whyte som påpeker dette:

In dealing with subjective material, the interviewer is, of course, not trying to discover the *true attitude or sentiment* of the informant. He should recognise that ambivalence is a fairly common condition of man – that men can and do hold conflicting sentiments at any given time. Furthermore, men hold varying sentiments according to the situations in which they find themselves (Silverman, 2006, p. 145).

Her peker Whyte på at intervju samtaler vil være situert og avhengig av den situasjonen og kulturen den foregår i. Informantens fortellinger kan variere og være ambivalente, men gir ikke nødvendigvis hele sannheten om fenomenet som studeres.

For meg ble analysen en ikke-avgrenset del av arbeidet med prosjektet, en prosess som fulgte meg gjennom ulike deler av arbeidet. Både i utarbeidingen av intervjuguiden, under selve intervjuet og i transkripsjonen av dem, jobbet jeg bevisst og ubevisst med å analysere. Her gjorde jeg meg tanker om tema og kategorier, jeg måtte vurdere og ta valg.

Under selve analysen av datamaterialet, benyttet jeg en induktiv analysemetode, der jeg tok utgangspunkt i empirien og informantenes egne perspektiv og opplevelser. Disse dannet grunnlaget for de kategoriene og begrepene jeg benyttet i det videre arbeidet og som igjen ga teoretiske perspektiv på mitt tema. Denne analysemetoden er hentet fra Grounded Theory, der det utledes ny teori gjennom de data som kommer fram i analyseprosessen (Befring, 2007; Dalen, 2004). Elementer fra Grounded Theory har jeg primært benyttet i analyseprosessen i dette prosjektet.

I arbeidet med prosjektet, har det som nevnt over vært viktig å få frem de unges egne stemmer. I analysen opplevde jeg å komme i et dilemma, der jeg på den ene siden ønsket at de unges stemmer skulle bli hørt, samtidig som behovet for orden, omfang og

enkelhet tvang meg til å presse deres utsagn inn i fastlagte kategorier. Halvorsen (2004) påpeker at dette må til for å få oversikt over materialet og kunne analysere gjennom å systematisere, gruppere, trekke ut essens og se mønstre. I analysearbeidet opplevde jeg at hver informant hadde sin egen måte å fortelle på, med en egen struktur på en egenartet historie. Å skulle sammenfatte fortellingene i en felles kategorisering eller mal, var en stor utfordring. Her måtte jeg justere kategorier og inndeling av materialet underveis. Kategoriene ble valgt med utgangspunkt i datamaterialet, og for å få ungdommenes stemmer enda tydeligere frem, har jeg valgt å benytte direkte utsagn fra informantene inn i teksten (Befring, 2007; Halvorsen, 2004; Kvale, 2007).

Analysen ble gjennomført i fem trinn. Det første var å lese gjennom alle transkripsjonene av intervjuene for å få oversikt over data og notere ned de hovedemner og tema som ble tatt opp underveis i samtale. Andre trinn var å lese gjennom hvert enkelt intervju på nytt, og lage kommentarbokser inn i transkripsjonsteksten. Der ble det notert hvilke hovedtema som ble tatt opp, og teksten ble redusert ved i korte trekk å skrive inn informantens fortelling i kommentarboksen (Kvale, 2007) (vedlegg 4). Tredje trinn var å systematisere materialet i ulike kategorier. Her skrev jeg opp hovedtema på ark som jeg la utover stuebordet. Jeg tok utskrift av alle transkripsjonene, tok for meg ett og ett intervju, klippet dem opp etter tema, og limte dem opp under det temaet det hørte inn under³. Fjerde trinn var å systematisere data innen hver enkelt kategori. Jeg laget et dokument for hver kategori på PC-en, og arbeidet meg gjennom hvert av dem. Jeg leste igjennom informantsitatene og dannet meg et bilde av hvordan jeg kunne systematisere informasjonen best mulig slik at jeg fikk god oversikt, og kunne få med det som var viktig innen det gitte temaet. Noe informasjon satte jeg inn i tabeller, annet ble satt opp punktvis. Jeg skrev også ut som mindre sammendrag, der jeg trakk ut det vesentligste av informantens tanker og uttalelser om temaet. Her brukte jeg en eklektisk analysemetode som er nær det Kvale (2007, p. 135) kaller ad hoc meningsgenerering. Noen ganger måtte jeg endre litt på måten jeg systematiserte temaene, slik at alle stemmer skulle få plass, men likevel bevare oversiktighet. Dette medførte at noen av

³ Tekst som passet inn under flere kategorier, ble kopiert opp i ønsket antall, klippet ut og limt inn under de ulike temaene. På hvert ark ble informantens "navn" notert, samt siden utklippet var hentet fra. Hver informant hadde sine ark innen hvert tema, som ble bundet sammen. Slik kunne jeg lese alle utklipp om det hver informant fortalte innen et tema, og danne meg et bilde av den enkeltes tanker om de ulike temaene.

temaene ble sortert både i tabeller og med punkter eller som små sammendrag. Avslutningsvis leste jeg igjennom alle transkripsjonene og sjekket at alle synspunkt var med i de systematiserte dataene, og føyde til data som var blitt utelatt i hovedsystematiseringen.

Femte trinn ble å vurdere helheten og prøve å finne mønstre i hele materialet. Her leste jeg igjennom sammendrag, tabeller og punkt for ett og ett tema, sorterte ulike synspunkt, og talte opp hvor mange som hadde sammenfallende eller divergerende synspunkt. Slik fikk jeg en god oversikt over opplevelser, erfaringer, tanker, refleksjoner og meninger som informanter har gjort seg om overgangen mellom skolekulturer. Ut fra dette sammenfattet jeg avslutningsvis mine funn. Jeg skrev korte tekster rundt de funnene jeg hadde gjort og samlet dem til det som ble funnkapittelet. For å underbygge funnene, få fram informantenes stemmer tydelig og gjøre tekst og funn transparente, la jeg inn sitat fra informanttekster (Kvale, 2007). I valg av sitater har jeg ønsket å gi et representativt bilde av mine data, der både det typiske og det særegne har fått plass (Befring, 2007).

I mitt materiale kom det frem mange andre opplysninger, som jeg av plasshensyn dessverre ikke kunne ta med i denne oppgaven.

2.7 Validitet/gyldighet

Validitet blir i vanlige ordbøker gjerne definert som sannhet eller riktighet (Kvale, 2007), men Lillejord & Søreide (2003) påpeker at i kvalitativ forskning er det mer interessant å stille spørsmålstegn ved om forskningsresultatene er rimelige og fornuftige enn om resultatene er sanne eller ikke. Validitet i kvalitativ forskning er dermed avhengig av min håndverksmessige dyktighet som forsker, der jeg gjennom alle stadier i forskningsprosessen kontrollerer mine funn, stiller spørsmålstegn ved om forskningsresultatene er rimelige og fornuftige, og om studien er forankret i teori (Kvale, 2007).

I valideringsarbeidet har jeg vurdert det som avgjørende å sjekke at det er logikk og sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, også ved presentasjonen av selve resultatet (Lillejord & Søreide, 2003). Her har målet for undersøkelsen og problemstillingen vært en viktig rettesnor i alle deler av arbeidet. Både valg av tema, datainnsamlingsmetode, intervju spørsmål, transkribering, analyse og til slutt den

endelige rapporten har jeg vurdert opp mot disse. Det har vært viktig for meg at det er logikk i, og sammenheng mellom problemstilling, data, analyse/tolkninger og konklusjoner i studien. Videre har det vært vesentlig at jeg har kontrollert at mine slutninger bygger på riktige premisser (Kvale, 2007).

I valideringsarbeidet har jeg sett det som hensiktsmessig å vurdere og kontrollere hvordan data er blitt samlet inn, håndtering og tolkning av data, og vurdere om tolkningen av materialet er troverdig, sannsynlig, fornuftig og overbevisende (Kvale, 2007). I innsamling av data har jeg gjennomført en grundig utspørring, slik at informantens meninger kommer tydelig fram. I løpet av intervjuet søkte jeg å verifisere at mine tolkninger av informantens svar var i samsvar med informantens forståelse (Kvale, 2007). Dette gjorde jeg ved å oppsummere min forståelse av det som ble sagt, og spørre informanten om min forståelse og tolkning av utsagnene var riktige. Dersom jeg ikke hadde oppfattet det riktig, ga informanten meg en ny forklaring på sine synspunkt slik at vi kom til en felles forståelse av det som ble fortalt. For ytterligere å sikre at det var samsvar mellom min og informantens forståelse av intervjuet, lot jeg i ettertid noen av informantene lese mine tolkninger, slik Lillejord & Søreide (2003) understreker at man kan gjøre. Her kom informantene med tilbakemeldinger slik at jeg kunne få bekreftet og justert mine tolkninger.

Det transkriberte materialet er ikke tro mot alle kremt og pauser. I stedet vektla jeg å få fram informantens synspunkter helhetlig. Jeg brukte to lydopptakere, og i transkripsjonen lyttet jeg nøye til opptakene og noterte ordrett det som ble sagt, ord for ord slik at tankene og fortellingen skulle komme tydelig fram (Kvale, 2007). Noen ganger kunne det være vanskelig å oppfatte enkelte ord, og da kunne det andre opptaket være til god hjelp og sikre at informantens utsagn ble oppfattet korrekt.

Fordi jeg har noen egne erfaringer på dette feltet, så jeg det som særlig viktig å være kritisk til min innvirkning på dataene og min etterfølgende tolkning av dem. Jeg prøvde å unngå ledende spørsmål, ensidig forståelse og skjevtolkning av dataene. Veksling mellom fordypning i teori og metode og diskusjoner med veileder har hjulpet meg til å få distanse og et mer kritisk blikk på temaområdet. Dette ga meg den motvekten jeg trengte i analyse og tolkning, noe Paulgaard (2006) understreker er viktig når vi studerer et felt vi kjenner og har erfaring fra.

For at andre skal kunne vurdere om mine tolkninger er rimelige, og mine kunnskapsutsagn er forsvarlige, er det viktig at funn, analyser og konklusjoner presenteres slik at det er gjennomsiktighet i forskningsprosessen (Huberman & Miles, 2000; Jørgensen & Phillips, 2006). For å få til dette, har jeg lagt vekt på utstrakt bruk av sitater fra intervjuene, sammen med mine analyser og tolkninger av disse. Slik kan leseren selv bedømme om tolkningene synes rimelige og overbevisende og om bruk av teorien synes fornuftig og riktig.

2.8 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsintervju med barn og ungdom stiller spesielle forskningsetiske krav til meg som forsker. I forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, punkt 12, understrekes det at forskning som involverer barn og unge, krever særlig varsomhet og at de har spesielt behov for og krav på vern (Befring, 2007; Den Nasjonale Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006, p. 16)

Et grunnleggende etisk prinsipp i forskning er informert samtykke, der informanten skal samtykke til deltaking i forskningsprosjektet på et fritt og informert grunnlag (Befring, 2007). I forkant av intervjuet informerte jeg både skriftlig og muntlig om undersøkelsens overordnede mål, om hovedlinjene i undersøkelsen og at informanten kunne trekke seg når som helst i løpet av intervjuet (Kvale, 2007). Informasjonen om prosjektet utformet jeg slik at den var tilpasset informantenes modningsnivå og var lett forståelig for dem. De unge måtte selv gi sitt samtykke til å være med i undersøkelsen, i tillegg til at foreldrene ga sitt samtykke til deltakelse for dem under 16 år. Det siste gjaldt 4 informanter. For å avklare en eventuell interessekonflikt mellom foreldre og barn, hadde jeg en innledende samtale med ungdommen før intervjuet, for å forvise meg om at de virkelig ønsket å delta.

Når jeg valgte åpent intervju som metode, kunne det være vanskelig å gi full informasjon om forløpet på forhånd, fordi noen av spørsmålene blir til underveis. For å bøte på dette, informerte jeg om at informanten når som helst kunne be om å få stoppe eller avslutte samtalen, og jeg spurte selv om de ønsket å avslutte intervjuet dersom jeg så at emner var følelsesmessig vanskelig eller ubehagelig for ungdommen. Etter gjennomført intervju, spurte jeg enda en gang om jeg hadde deres tillatelse til å bruke opplysningene. Slik fikk intervjupersonen muligheten til å trekke seg eller gi sitt

samtykke under hele forskningsprosessen, og på denne måten søkte jeg å ivareta informantens rettigheter, opplevelser og følelser (Befring, 2007; Silverman, 2006).

I forkant av undersøkelsen, arbeidet jeg med å utforme intervju spørsmålene slik at de var godt forståelige og tilpasset informantenes aldersnivå. Tilpasning og justeringer av spørsmålene skjedde også underveis, og i dialogen mellom informanten og meg. Dersom spørsmålene er for vanskelige eller ordlyden er uforståelig for dem, kan dette ikke bare føre til dårlig forskningsmateriale, men også føre til ubehag og en følelse av utilstrekkelighet for informanten. Derfor var det avgjørende at jeg skapte en situasjon der informanten opplevde at deres kunnskap var viktig, at de ble møtt med respekt, og at de opplevde mestring. Utformingen av spørsmål og aktiv lytting var avgjørende her (Kvale, 2007).

Informantene har krav på at deres opplysninger blir behandlet konfidensielt (Befring, 2007; Kvale, 2007), derfor informerte jeg innledningsvis om at jeg har taushetsplikt om alt som kommer fram i intervjuet. Intervjuene ble tatt opp med iPod og diktafon og lagret som lydfil på data. Under arbeidet med oppgaven, ble alle lydfiler oppbevart i en database som bare jeg har tilgang til, via eget passord. Bare veileder og jeg har hatt innsyn i de transkriberte samtalene, og når masteroppgaven er godkjent, vil alle lydfiler og transkripsjoner bli slettet. Prosjektet ble meldt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) før arbeidet med selve prosjektet startet.

Det er et grunnleggende prinsipp i all forskning at informantenes fortellinger anonymiseres slik at deres identitet ikke kan gjenkjennes (Kvale, 2007). I dette prosjektet har jeg få informanter, som også er rekruttert innen en begrenset gruppe ungdommer, med en spesifikk erfaring. Endring av egennavn og bruk av vide kategorier ved beskrivelse av land de har bodd i, er tiltak jeg har tatt i bruk for å anonymisere. Barn og unge har ikke alltid full oversikt over konsekvensene ved å gi informasjon, og etiske vurderinger om hva som kunne brukes i prosjektet mitt har derfor vært avgjørende.

Informasjon om spesifikke forhold som kan spores tilbake til informanten, har jeg bestrebet meg på å unngå. Her har hensynet til informantens sikkerhet og følelser gått foran mitt ønske om å få gjennomført prosjektet slik jeg hadde tenkt (Befring, 2007).

Tilbakemeldingen til de som svarte etter at antall informanter var tilstrekkelig, fortjener også etiske refleksjoner fra min side. Disse ungdommene kan både føle seg avvist og at deres erfaringer ikke ble regnet som gode nok for min undersøkelse, og jeg så det derfor som viktig å motvirke dette. De som sendte skriftlig tilbakemelding til meg, fikk tilsendt en skriftlig melding der jeg takket dem og sa at jeg gjerne skulle ha hørt om deres erfaringer og opplevelser, men at jeg allerede hadde nok informanter. De som ringte meg, fikk jeg snakket direkte med, og gitt positive tilbakemeldinger på ønsket om deltakelse, med beklagelse om at jeg dessverre hadde nok informanter.

3. Oversikt over relevant og sentral forskning på området

Denne undersøkelsen tar utgangspunkt i kvalitative samtaler med norske barn og unge i alderen 12-18 år som har til felles at de har gått på skole i utlandet i hele, eller deler av sitt liv. På intervjudtidspunktet var samtlige i informantgruppen tilbake på skolen i Norge. Dette er barn og unge som har reise mye og som av den grunn har fått erfaring med andre kulturelle kontekster enn den norske. Forskere har anvendt ulike betegnelser på denne gruppen barn og unge, som for eksempel ”unge globale nomader” (Eidse & Sichel, 2004; Pascoe, 2006). I følge Geir Hoaas (2006) var sosiologen Ruth Hill Useem den første til å ta i bruk begrepet *trekulturelle* barn om barn som tilbringer hele eller deler av sin oppvekst i et land og en kultur forskjellig fra foreldrenes (Useem, 1993; Useem & Downie, 1976). Senere har David C. Pollock og Ruth E. van Reken (2003) benyttet samme betegnelse i sitt arbeid med å undersøke de utfordringer og forandringer barn som vokser opp globalt erfarer. Begrepet ”trekulturell” viser til at disse barna kjenner foreldrenes og vertslandets kultur, uten å få noe opplevd eierforhold til noen av dem. De forblir i en slags tredjekultur – en ”utestasjoningskultur”, der de veksler mellom disse kulturene (Pollock & Van Reken, 2001, p. 20; Useem, 1993).

For å få forskningsbasert kunnskap og innsikt i denne gruppen barn og unge, har jeg gjort generelle og mer spesifikke søk i Bibsys’ databaser. Videre har jeg funnet internasjonal forskning i databasene Eric, JSTOR og Google Scholar. Jeg har blant annet brukt søkeord som trekulturelle barn, overgang, migrasjon og repatriering i kombinasjon med skole, barn og ungdom på norsk og engelsk. Et funn jeg gjorde da jeg søkte etter forskningslitteratur var at internasjonal forskning i stor grad fokuserer på det jeg i denne undersøkelsen kaller *overgang*. Begrepet, som er helt sentralt i undersøkelsen, er egnet til å forklare hvordan informantene opplever overgangen mellom ”utland” og ”hjemland”. Også norsk forskning på området anvender dette begrepet for å beskrive overgangen fra en oppvekst i utlandet til hjemkomst i Norge.

Utgangspunktet for litteratursøket har vært å finne nasjonal og internasjonal forskningslitteratur på doktorgradsnivå og over. Nasjonalt er imidlertid gjeldende forskningsområde relativt lite, og jeg har derfor valgt å ta med relevante undersøkelser på hovedfags- og masternivå. I det følgende vil jeg først gi en oversikt over norsk forskning på dette feltet, deretter vise til sentrale internasjonale arbeider.

3.1 Norsk forskning på overgang mellom skolekulturer

Terje Lie og Gerd Abrahamsen (2009) ved International Research Institute of Stavanger har utgitt en forskningsrapport på oppdrag fra Det Norske Misjonsselskap (NMS) og Norsk Luthersk Misjonssamband (NLM). Rapporten bygger på en kvantitativ spørreundersøkelse som ble sendt ut til alle som har vokst opp og vært skoleelever i utlandet som følge av foreldrenes arbeid i de to misjonsorganisasjonene, eller som har gått på skoler som NMS og NLM har vært ansvarlige for. Målet har vært å få frem opplevelser fra oppvekst og skoletid i utlandet og opphold på internat. Flytteprosess og hjemkomst er også blant temaene som blir berørt. De 1481 informantene som deltok i undersøkelsen, er i alderen 18 - 97 år. De fleste opplevde et godt sosialt fellesskap på skolen, men hadde i varierende grad kontakt med lokalbefolkningen og muligheter for å lære det lokale språket. Informantene viste blandete følelser når det gjaldt å bo på internat; flertallet opplevde det stort sett positivt, mens ¼ hadde sterke negative reaksjoner knyttet til å bo på internat og være atskilt fra foreldrene. Undersøkelsen viser at informantenes flerkulturelle oppvekst har gitt dem større forståelse for andre måter å tenke og handle på, større innsikt i ulike samfunnsforhold, stimulert lysten til å lære språk og generelt sett beriket deres liv. Informantene opplever derimot også at oppveksten ute har redusert kunnskapen om egen hjemmekultur. Noen føler en delt tilhørighet – mellom norsk og vertslandskultur. Likevel betrakter 93 prosent av informantene Norge som sitt hjemland, de opplever en sterk tilhørighet til Norge, både da de bodde ute og da de flyttet tilbake igjen.

Nylig har Sissel Neverdal (2010) skrevet en masteroppgave i sosialt arbeid, om hva ungdommer betrakter som positive og negative erfaringer ved å ha tatt deler av skolegangen ved en norsk skole i utlandet. Siden denne ble gjort tilgjengelig etter at det meste av mitt arbeid var ferdig, har jeg ikke brukt Neverdal inn mot mitt prosjekt, men finner det likevel relevant å nevne hennes arbeid her. Neverdal har foretatt en kvantitativ spørreundersøkelse av 21 elever i en 3.klasse på norsk videregående skole på Grand Canaria, og fulgt opp med 4 kvalitative intervju etter tilbakekomst til Norge. Informantene opplevde at hjemkomsten gikk greit, og at oppholdet i utlandet har gitt erfaringer som gjør det lettere å etablere seg i nye studiemiljø. Andre erfaringer er at de hadde god kontakt med lærerne, opplever seg som mer verdensvante, har lært seg et nytt språk, har bedret helse og har fått en berikende personlig opplevelse.

Torbjørn Trana (2007) har i sin masteroppgave i pedagogikk gjort en kvalitativ intervjustudie av barn av offiserer i Frelsesarméen, som i dag er voksne. Trana undersøkte informantenes barndomserfaringer med mye flytting i og utenfor Norge, og hvilken innvirkning dette har hatt på deres identitet og evne til tilknytning i voksen alder. I undersøkelsen kommer det fram at barna opplevde å ha en god og positiv barndom, der foreldrene og hjemmet oppleves som den trygge basen i en tilværelse preget av miljøskifte. Barna etablerte raskt nye vennskap, men strevde med å knytte nære og dypere bånd til andre. Da barna og familien bodde i utlandet opplevde de seg som nordmenn, men utviklet også en videre horisont i møtet med mennesker med ulik kulturbakgrunn. Empati, forståelse for ulikheter, sosiale evner og initiativrikdom preget informantene i denne undersøkelsen. I følge Trana så informantene på nye situasjoner som en utfordring og en mulighet til å oppleve og erfare noe nytt.

Geir Hoaas (2006), førsteamanuensis i religion og etikk ved høyskolen i Oslo, har gjort en kvalitativ intervjuundersøkelse der han ser på unge nordmenn med utenlandsoppekst og deres oppfatning og holdning til egen identitet. I undersøkelsen inngår 14 informanter i alderen 23-35 år, som har tilbrakt 4-15 år av sin barndom i utlandet. Han konkluderer med at ”trekulturelle” barn og unge er en uensartet gruppe med ulike erfaringer og opplevelser med å bo i utlandet og det å komme hjem til Norge. Ett trekk er likevel felles for samtlige i undersøkelsen; at deres kulturerfaring har hatt stor betydning for deres identitetsutvikling, noe som har ført til en sammensatt interkulturell identitet. Informantene opplever å ha fått en form for kulturell sensitivitet eller intuisjon, som de ser på som verdifull flerkulturell kompetanse.

Bjarte Øen (2005) har skrevet en masteroppgave i kultur og menneskesyn der han har intervjuet 6 misjonærbarn i alderen 13-16 år, som har kommet tilbake til Norge etter å ha bodd i Afrika i lengre perioder under oppveksten. Den kvalitative studien undersøker hvilke kulturelle, sosiale og religiøse forhold som er sentrale i identitetsdannelsen til unge norske *hjemigranter*⁴. Undersøkelsen viser blant annet at ungdommene opplevde seg som utlendinger da de bodde i Afrika, ved å se annerledes ut og tenke annerledes, og opplevde seg som usynlige innvandrere ved hjemkomst til Norge, ved å se lik ut,

⁴”Hjemigrant” er betegnelse på en person som returnerer til sitt opprinnelige hjemland etter å ha bodd i utlandet, og begrepet ble godkjent av Norsk Språkråd i 1998 etter forslag fra Sjømannsmisjonen (Hoaas, 2006).

men tenke annerledes enn andre nordmenn. Informantene ser positivt på sin bakgrunn, og opplevde et sterkt samhold i familien. De har positive læringsopplevelser fra Afrika, der læringsmiljøet var lite og trygt. Dette resulterte senere i god motivasjon for skolearbeid, gode skolerresultater og et ønske om en fremtidig høyere utdanning.

Psykologene Rachel M. Lørum og Silje H. Ellingsrud (2003) har i sin hovedfagsoppgave gjennomført en kvalitativ studie hvor de intervjuet voksne som i løpet av barndommen hadde bodd minimum fire år i utlandet. De fokuserer på identitet og mestring i overgangen fra Norge til utlandet, og ved tilbakekomsten til Norge. Undersøkelsen konkluderer med at informantene opplevde seg som annerledes enn sine jevnaldrende ved tilbakekomst. Selv om de syntes å ha utviklet spesifikk og generell kulturell kompetanse i møte med andre, som økt fleksibilitet og toleranse, utvidet perspektiv på verden, språkkunnskaper og spesifikke kunnskaper om normer og skikker, så opplevde de likevel vansker med å knytte seg til andre. For å mestre hverdagen i det nye landet og senere tilværelsen i Norge, tok de i bruk ulike strategier. Det som imidlertid synes å være den viktigste faktoren for mestring, var graden av sosial støtte fra omgivelsene, og særlig gjennom samvær med andre med samme bakgrunn.

I sin hovedfagsoppgave i pedagogikk, foretar Magli Sofie Økland (2003) en kvantitativ studie av det hun betegner som unge norske hjemmigranter og deres globale oppvekst og overgang til Norge. Gjennom en survey-undersøkelse blant 67 barn og unge i alderen 13-16 år, samlet Økland kunnskap om det å vende tilbake til Norge igjen etter lengre opphold i utlandet. De unge som inngår i undersøkelsen har erfaringer fra et tverrkulturelt bo-, venne-, og skolemiljø og Økland ønsket å finne ut hvorvidt de skiller seg ut fra andre norske ungdommer på samme alder. Deler av surveyen er identisk med en spørreundersøkelse som undersøkte ungdommers læringsutbytte innenfor "school-effectiveness" forskningen, og ble foretatt av Pedagogisk Forskningsinstitutt blant norske ungdommer våren 1999 og 2000. Resultatene ble presentert i rapporten "Læringsmiljø og utvikling" av Asbjørn Birkemo i 2002. Økland sammenlikner resultatene blant "vanlig" norsk ungdom med de resultatene hun fikk i sin spørreundersøkelse blant hjemmigranter og konkluderer med at de ikke skiller seg særlig ut fra andre ungdommer på samme alder med hensyn til skolefaglige interesser, skoleprestasjoner, skolefaglig motivasjon og skoletrivsel. Hjemmigranter prioriterer gjerne i større grad samværet med familien og de er noe mer prestasjonsorienterte i skolen enn sine jevnaldrende. Videre ser det ut til at guttene ser på tilpasningen til

Norge som mindre vanskelig enn jentene i undersøkelsen, men både gutter og jenter gir uttrykk for at de savner det de har forlatt i utlandet.

Det finnes altså forholdsvis lite norsk forskning på barn og unge som har hele eller deler av sin oppvekst og skolegang i utlandet, og hvordan overgangen fra utland til hjemland har vært for dem. I det følgende vil jeg gi en oversikt over internasjonale empiriske studier.

3.2 Internasjonal forskning på overgang mellom skolekulturer

Philip Dixon og Mary Hayden (2008) har foretatt en kvantitativ studie blant elever på en britisk, internasjonal skole i Bangkok. Ved hjelp av en databasert survey blant 10-11 åringer som hadde ankommet skolen i løpet av inneværende skoleår, fant de ut hvordan barna opplevde overgangen til ny skole i et nytt land. Målet med undersøkelsen var om mulig å gjøre overgangen lettere for de nyankomne. Blant viktige funn i undersøkelsen var barnas bekymring over hvilke aktiviteter som preget friminuttene, hvordan de skulle skaffe seg nye venner, krav til arbeidsmengde og akademisk nivå i undervisningen. Barnas følelsesmessige og fysiologiske reaksjoner på overgangen ga også signifikante utslag, der tap og savn var gjennomgående følelser. Noen av tiltakene forskerne foreslår i etterkant er å opprette en fadderordning både før ankomst og i tiden etterpå, samt at en portefolio-mappe følger barna gjennom hele skoletiden.

Takeshi Tamura og Adrian Furnham (1993) gjorde en kvantitativ surveyundersøkelse blant japanske skoleelever i alderen 6-18 år som var hjemvendt etter å ha bodd i utlandet i ett eller flere år. Hovedkonklusjonen deres var at hjemvendte japanske barn var mindre tilfreds med livet i Japan, men de hadde færre problemer i vennsksapsrelasjoner, og var mindre bekymret enn sine medelever for studier, skoleprestasjoner og hvilken betydning deres akademiske resultater ville få for deres fremtidige liv.

Frekó G. Öry, Marjanne Simons, Frank C. Verhulst, Frank R. H. Leenders og Willem H. G. Wolters (1991) gjennomførte en intervju- og spørreskjemaundersøkelse blant nederlandske foreldre og lærere om barn og unge i alderen 6-17 år. Målet var å kartlegge hvorvidt det er noen forskjell mellom barn som har vendt hjem fra skole i utlandet, og deres medelever når det gjelder skoleprestasjoner og atferdsproblemer på skolen og hjemme. Undersøkelsen konkluderer med at de "hjemvendte" barna hadde

mer atferdsproblemer hjemme i familien enn kontrollgruppen, men at de på den annen side viser bedre atferd enn sine klassekamerater på skolen, og faglig sett fikk noe bedre resultater enn sine jevnaldrende.

AnnaReet Gillblad (1991) har intervjuet familier med barn i alderen 7-24 år, sendt ut av svensk utenriktjeneste, som er hjemvendt etter flere år i utlandet. I undersøkelsen kommer det fram at barna opplevde møtet med skolen og det svenske samfunnet som negativt. De følte seg annerledes og noen opplevde seg som innvandrere i eget land, de mistrivdes på skolen og strevde med å etablere vennskap. Flere av dem hadde en forutinntatt forventning om at den svenske skolen skulle være dårlig. De opplevde at skolen i Sverige var annerledes enn i utlandet, og at de fikk lite tilbakemeldinger på skoleprestasjonene sine. Barna mente videre at skolen ga lite oppmerksomhet til deres utenlandserfaringer. Det skal også sies at de unge samtidig oppgav at de egentlig *ikke* ønsket ekstra oppmerksomhet, men helst ville være som alle de andre.

3.3 Min undersøkelse sett i lys av tidligere forskning

I Øklands (2003) undersøkelse kommer det fram kunnskap om skolerelaterte fenomen som jeg gjennom dybdeintervju av barn og unge, ønsker å undersøke nærmere. I min undersøkelse ser jeg på overgangen fra utland til hjemland i et *læringskulturelt* perspektiv (dette begrepet er utdypet på s. 40). Der stiller jeg spørsmål om hvordan de unge opplever overgangen til norsk skole faglig og sosialt, men også hvilke kunnskaper de har tilegnet seg og hvordan de reflekterer over sin egen læring i møtet med norsk skole. De norske undersøkelsene jeg har funnet om trekulturelle barn, har ikke hatt en spesifikk læringskulturell tilnærming til temaet. Bortsett fra Øens og Gillblads undersøkelser, er det i liten grad foretatt kvalitative undersøkelser der barn og unge selv får sette ord på sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner over egen læring i møtet med ulike læringskulturer. Det er nettopp dette som er målet med mitt prosjekt. Her er det viktig å presisere at jeg ikke vil gjøre noe forsøk på å sammenlikne eller gjøre en komparativ analyse av ulike lands skolesystem eller læringskulturer. Det jeg løfter frem er opplevelser og erfaringer ved hjemkomst til Norge.

4. Teoretiske perspektiv og hovedbegrep

Slik denne masteroppgaven er vinklet, og med det fokus og den problemstilling som er valgt, er det vanskelig å utarbeide *ett* samlende teoretisk perspektiv som kan belyse *hele* materialet. Da jeg startet innsamling av data og gikk i gang med transkripsjon og analyse, hadde jeg fortsatt ikke funnet et definert teoretisk grunnlag. Jeg valgte derfor å forholde meg til et viktig prinsipp innen Grounded Theory; å la data generere og utvikle de teoretiske perspektivene drøftingen skulle bygge på (Silverman, 2006, p. 96). I det følgende vil jeg vise hvordan jeg ved hjelp av noen få teoretiske hovedperspektiv og begrep har klart å komme frem til et teoretisk fundament som belyser empirien. Dette har jeg brukt i analyse av hovedfunn og i drøfting av materialet.

Til tross for at jeg ikke har sett det formålstjenlig å kun bruke ett teoretisk perspektiv, men snarere har valgt elementer av flere perspektiv og sentrale teoretiske begrep, er det likevel noen overordnede perspektiv og tanker som danner en form for teoretisk bakgrunn for undersøkelsen. Et av disse er *postmodernistisk* tenkning. Dette perspektivet har vært sentralt for å kunne forstå og forklare begrep som *mobilitet*, *kultur* og *overgang*. Informantene som inngår i denne undersøkelsen har tilegnet seg disse erfaringene nettopp fordi de er barn og unge i en tid i gjennomgripende forandring og som til tider kan synes lite håndgripelig, flytende, omskiftelig, og preget av global mobilitet. Et hovedanliggende for postmodernismen er at den ikke fremstår som en retning der sannhet er en størrelse som er lik for alle grupper, kulturer, tradisjoner, klasser eller raser, men som snarere retter fokus mot individets egen ”sannhet” og tolkning av verden. Verden fremtrer for oss bare i den grad den gir mening for oss som individ, men samtidig er denne forståelsen relativ snarere enn korrekt eller universell.

Fordi de unge i denne undersøkelsen møter ulike kulturer og forhåpentligvis klarer å mestre overgangen mellom dem, er det viktig å ha en forståelse av hva *kultur* er. De unge både *har* kultur, og *er i* kulturen. De skal finne seg selv og sin egen kulturelle identitet i møtet med andre kulturer, og læringskulturene spesielt. Også begrepet *overgang* står sentralt. Dette begrepet vil jeg teoretisere, og vise hvordan det blir brukt i ulike sammenhenger. En viktig side ved begrepet overgang er hvordan informantene *mestrer* den. Jeg kommer inn på disse to begrepene, kultur og overgang, i flere sammenhenger fordi de er fundamentale begrep i masteroppgaven.

Et annet sentralt begrep som anvendes for å prøve å forstå informantenes erfaringer, er det Lave og Wenger (1991) kaller *praksisfellesskap*. Her fokuserer jeg særlig på *legitim* og *perifer* deltakelse i praksisfellesskap, og betrakter dem på bakgrunn av Bourdieus kapitalteori, for å belyse aspekter ved slike former for deltakelse. Før det vil jeg imidlertid si noe om det postmoderne utgangspunktet mitt.

4.1 Det postmoderne perspektiv: "Runaway World"?

Anthony Giddens (2002, 2010) betegner dagens samfunn som en "Runaway World" der alt er midlertidig og der samfunnet er preget av raske skift, internasjonale strømninger og mobilitet, hvor forandring er normen (Bruner, 1996, p. 15; Field, 2010). Denne epoken blir gjerne betegnet som postmodernitet eller senmodernitet (Giddens, 2007), og Bauman (2006) karakteriserer tidsepoken som en flytende modernitet der faste rammer, stengsler og avhengighetsmønstre løses opp. Dette gjenspeiler seg globalt blant annet på det internasjonale arbeidsmarkedet, der stadig flere arbeidstakere flytter på seg, både innad i egen nasjon, og utenfor landegrensene.

På utdanningssiden er det et økende samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner, med internasjonale utdanningsvurderinger blant annet gjennom PISA undersøkelsen (Programme for International Student Assessment). Dette er en internasjonal komparativ studie i regi av OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), som har som målsetting å måle og sammenlikne 15-åringers kompetanse og ferdigheter innen lesing, matematikk og naturfag. Norge har deltatt siden starten i år 2000 (Kjærnsli, Lie, Olsen, & Roe, 2007). Også innføring av internasjonale grader og karaktersystemer som skal lette overgangen mellom utdanningsinstitusjoner i verden (Østerud, 2004), gjør det mulig å sammenlikne utdanning fra ulike land, og dermed også krav til kompetanse i det internasjonale arbeidsmarkedet. Norge deltar i Bologna-prosessen, som arbeider for å fremme felles vurderingssystemer i Europa (Odelstingsproposisjon nr. 79, punkt 2.2 Internasjonale forhold, og Stortingsproposisjon nr.1, Programkategori 07.60 Høgre utdanning og utdanningssamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2008)).

Postmodernismen avspeiles også på individnivå, der det enkelte menneskets livsbaner kan ta ulike retninger og være i forandring gjennom hele livet, med skifte av yrke, utdanning, ektefelle, bosted, språk og nasjonalitet (Field, 2010; Giddens, 2007). Det

postmoderne mennesket har stor grad av valgfrihet, fordi det ikke i like stor grad som før er omgivelsene som bestemmer hvem man er og hva man gjør. Dette medfører at den enkeltes identitet er i forandring gjennom livet og at man selv i stor grad velger livsstil og hvem man er (Giddens, 2007, p. 5), i livets skiftende omstendigheter.

Flere forskere ser i dag altså på forandring og overgang som en del av livet og hverdagen, der hele livet er preget av flytende overganger, og der livet selv er en form for overgang (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010; Giddens, 2007). Dermed er forandringer og overganger blitt en rutine i dagens samfunn, og vi må i økende grad forholde oss til endringer og lære å forvente forandringer (Field, 2010; Giddens, 2007). Dette stiller krav til at mennesket er tilpasningsdyktig, og i dagens samfunn og arbeidsliv er det i økende grad et økonomisk og kulturelt press på å være fleksibel (Field, 2010). Det fokuseres på at yrkesutøvere kontinuerlig må utvide og tilpasse sin kompetanse til rådende behov i arbeidsmarkedet (OECD, 2009, pp. 59-64).

Også i det norske læreplanverket for Kunnskapsløftet finner vi spor av kravet til fleksibilitet, der det blir framhevet at opplæringen blant annet skal "[...] utvikle en arbeidsstyrke som er høyt kvalifisert og endringsdyktig [...]" (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, p. 15). For å møte konkurransen i det globale arbeidsmarkedet fremheves det her at det i norsk skole blant annet skal arbeides med økt faglig kompetanse og endringsdyktighet. Her fremheves faglige kvalifikasjoner på linje med evnen til omstilling og forandring som viktig kompetanse, der evnen til å takle overganger vil være en del av denne endringskompetansen.

Barn og ungdom som flytter mellom ulike land er en konsekvens av dagens flytende og stadig mer mobile samfunn. De må forholde seg til nye kulturer og skal takle overganger mellom dem. Begrepene kultur og overgang vil derfor være sentrale i den følgende delen, med et tyngdepunkt på det sistnevnte.

4.2 Kultur

Barn og ungdom som flytter mellom land, beveger seg ikke bare fra et sted til et annet, men vanligvis også fra en kultur til en annen. All flytting kan oppleves som stressende og utfordrende, men for de unge vil også mestring av kultur(er) komme som tilleggsutfordringer. Enkelte forskere går så langt som å ta i bruk betegnelsen kultursjokk for å beskrive de unges møte med nye samfunn, levesett og kulturelle koder

og mønstre. Kultursjokk kan noe generelt beskrives som de sjokkerte erfaringene barn og unge som reiser mellom kulturer kan oppleve i møte med et nytt land (Pollock & Van Reken, 2001, p. 62).

Det finnes utallige definisjoner på kultur. Selv om følgende definisjon ikke er skrevet inn i det postmoderne perspektiv, har den postmoderne trekk og indikerer at kultur er i stadig forandring. Den norske sosialantropologen Arne Martin Klausen (1970) definerer menneskegruppers livsform som:

de ideer, verdier, regler og normer som et menneske overtar fra den foregående generasjon og som man forsøker å bringe videre – oftest noe forandret – til den neste generasjon (Klausen, 1970, p. 10).

Her blir kultur beskrevet som noe som er i bevegelse, der noe blir forkastet, andre ting blir tatt vare på og videreført, og nye ting skapes. Kultur blir en prosess der individet er en aktør i utviklingen av kulturen. Gjennom direkte og indirekte kulturoverføring blir individet sosialisert inn i den eksisterende kulturen. Samtidig kan individet også være en aktør i utviklingen av kulturen, og aktivt konstruere sitt liv og sin identitet i den. På denne måten blir det et relasjonsforhold mellom en gitt kultur og det enkelte individet og dets verden (Bruner, 1986, 1996; Halvorsen, 2004).

4.2.1 Kulturell identitet: ”å finne seg selv”

Relasjonsforholdet og samspillet mellom kultur og individ var også Vygotsky (1978) opptatt av. Han fremhevet at den historiske, sosiale og kulturelle konteksten individet vokser opp i, former dets individuelle utvikling og tenkning og synet på verden. Samtidig er mennesket aktivt i møtet med kulturen, og finner midler som påvirker både dem selv og verden rundt dem (Bruner, 1986, 1996; Corsaro, 2003; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1993). Selv om heller ikke Vygotsky kan plasseres inn i det postmoderne perspektivet, ser jeg også her trekk fra det postmoderne, fordi han indikerer at mennesker i møtet med kulturen er i forandring, finner sin egen vei, og er aktiv i å skape sin egen identitet og rolle. Men dette samspillet er ikke alltid enkelt, og det kan være utfordrende når kulturen skal tilpasses individet og omvendt. Bruner beskriver dette som følger: ”Young learners are people in families and communities, struggling to reconcile their desires, beliefs and goals with the world around them” (Bruner, 1996, p. 50). Det er en utfordring for unge å tilpasse seg kulturen og finne seg selv og sin egen plass i verden og virkeligheten. Spesielt utfordrende kan dette bli når man skifter kultur, fordi tankene om virkeligheten i den ”gamle” kulturen og virkelighetsoppfatningen som

preger den nye, kan være svært forskjellige. Tilpasning vil da også stå i kontrast til det postmoderne som handler mer om det å finne sin egen vei og identitet, og der det ofte oppstår noe nytt.

Bruner understreker at ved tilpasning er det viktig å utstyre sitt sinn med kunnskap og ferdigheter om kulturen og hvordan vi skal være i den (Bruner, 1996, p. 42). Disse ferdighetene kan læres gjennom samhandling med andre i en kulturell kontekst. Den kulturelle utvikling skjer dermed først på det sosiale plan, gjennom samhandling med andre, før det blir internalisert og en del av individet (Vygotsky, 1978, p. 57).

Erik H. Erikson (1968) er opptatt av utvikling av identitet i ungdomstiden, og mener at identitet har stor innflytelse på personlighetsutviklingen. Han peker på at identitet er opplevelsen av indre enhet og kontinuitet som hovedsakelig sammenfaller med andres oppfatning av en selv (ibid.p.50). På bakgrunn av dette vil jeg her beskrive identitet som den måten individet kjenner og oppfatter seg selv på, også i relasjon til omgivelsene.

Thomas Hylland Eriksen (1997, p. 36) påpeker at hvem vi er, påvirkes av hvor vi er, og at det er flere relasjoner som er viktige for vår identitet. Hjemsted, nasjonalitet, familie, alder, utdanning, livsstil, religion, kjønn og språk er noen av de relasjonene han peker på som kan ha stor betydning for identitetsdannelsen. De fellesskapene og relasjonene som er viktigst for den enkeltes identitet kan endre seg avhengig av situasjon og livsfase, samfunn og historisk epoke. Slik sett er identiteten i stadig forandring og utvikling (Eriksen, 1997).

Ungdomstiden er en tid med store fysiske og psykiske forandringer, der de unge skal finne seg selv og sin egen identitet (Cullberg, 2007; Erikson, 1968). Å være i et flytende, postmoderne og omskiftelig samfunn kan bli en stor utfordring for dagens ungdom. Der er det ikke i samme grad som før ferdig definerte roller å gå inn i, men de må selv velge hvem de vil være og hvilken livsstil de vil ha, og Thomas Ziehe (1993) peker på at ungdommenes oppgave i et postmoderne samfunn er et kontinuerlig identitetsarbeid. Når barn og unge i tillegg flytter mellom ulike nasjoner, slik informantene i denne undersøkelsen gjør, kan spørsmålet om tilhørighet og egen nasjonalitet komme som en ekstra utfordring (Lee & Hébert, 2006).

Robin Pascoe (2006), Faith Eidse & Nina Sichel (2004) kaller unge mennesker som flytter mellom land og kulturer, for unge *globale nomader*. De kan oppleve å være

knyttet til flere nasjoner, men på ulike måter. På bakgrunn av dette prøver de gjerne å skape et liv og en identitet på tvers av, og over kulturelle grenser, eller de prøver å bevare noe av sin ”egen” kultur i det landet de bor i (Dijkstra, Geuijen, & Ruijter, 2001, p. 60).

Gjennom sitt forskningsarbeid viser Pollock & van Reken (2001) at disse unge identifiserer seg med og har tilhørighet til mennesker med samme globale nomadebakgrunn og erfaringer som dem selv, *uavhengig* av opprinnelseskultur. De har vært i en kultur *mellom* kulturer, der de kjenner kulturen foreldrene kommer fra og kulturen i vertslandet uten å ha fullstendig eierforhold til noen av dem. De blir i en slags tredje kultur, som er en kultur mellom kulturene foreldrene kommer fra og kulturen i vertslandet, en form for ”utestasjoningskultur”- (expatriates culture) (ibid.p.20). Derfor betegner Pollock & van Reken (2001) dem som *trekulturelle* barn og unge. Pollock og van Rekens teori om en tredje kultur er interessant, men de er ikke de første som har prøvd å definere denne tilstanden, om man kan kalle den det. Den postkoloniale tenkeren Homi Bhabha (1996) betegner denne typen kulturtilstand for ”det tredje rom”, som er et sted der ulike kulturelle uttrykk blir oversatt og tolket på en måte som støtter intersubjektiv forståelse (se også Westrheim (2004) og Westrheim & Lillejord (2007)). Det er imidlertid problematisk å sette merkelapp på denne typen erfaring, nettopp fordi kultur alltid er fleksibel, har et personlig aspekt og er flytende. Jeg velger heller å se på ungdommenes kulturelle erfaringer som en prosess eller et kontinuum, hvor de beveger seg frem og tilbake langs en akse, stadig i endring og der de befinner seg i ulike kulturelle rom eller tilstander.

Når det gjelder identitetens forhold til kulturelle dimensjoner ved den mobile tilværelse, skisserer utdanningsforskeren Giert Biesta (2006, pp. 90-91) tre ulike innfallsvinkler til det å være i, og forholde seg til en verden som man i utgangspunktet ikke tilhører. For det første kan man være *turist*, der man ser den andre kulturen som annerledes enn det man er vant til, og der det fremmede samfunnet betraktes og vurderes ut fra den kulturen vi selv er fortrolig med. Her vil de andre alltid være annerledes, og mangfoldighet blir ikke nevneverdig vektlagt, tvert imot vil det være en avstand til de andre. For det andre kan man møte kulturen med *empati*. Her identifiserer man seg med den nye kulturen, og ser kulturen gjennom de innfødtes briller for å unngå den ubehagelige følelsen av å være på en fremmed plass. Her vektlegges heller ikke mangfoldet, fordi man søker å se den nye kulturen fra ett bestemt perspektiv. Den tredje

tilnærmingen til en ny kultur er å være *på besøk*, der man gjør seg selv hjemme i et samfunn man egentlig ikke tilhører, ved å appropriere de reglene og skikker som gjelder i det aktuelle samfunn. Her tenker man og er man seg selv med sin egen identitet, samtidig som man kan se samfunnet fra et annet perspektiv. I et slikt perspektiv er det mulig å se mangfoldet, ikke gjennom brillene til de innfødte, men der man med sine egne kulturelle og situerte øyne kan se en kultur fra en annen vinkel enn sin egen, og samtidig vite at det finnes en verden ulik den man kjenner som sin egen. Dermed kan man også lettere se mangfoldet.

Utdanningsinstitusjoner, eller skolen, er blant de kulturelle læringsfelleskap som informantene i dette prosjektet møter og blir kjent med. De skal finne seg selv og sin plass i det kulturelle rom mellom de læringskulturer de har erfaring med og som er en del av deres mangfoldige virkelighet.

4.2.2 Læringskultur

Når barn og ungdom flytter fra en nasjon til en annen, vil skolen og klasserommet bli en kulturell læringsarena der nye kontinenter åpner seg.

“... education is not an island, but part of the continent of culture”

(Bruner, 1996, p. 11)

Selv om dette ikke er en komparativ studie av læringskulturer, er det viktig å understreke at komparative studier kan avdekke ulike hovedtrekk ved utdanning innen og mellom ulike nasjoner og kulturer, og Jerome Bruner (1996, p. 48) understreker i den sammenheng at læring i ulike kulturer kan være svært ulik. Han hevder at læring er situert i en kultur og dermed preget av samfunnets kulturelle verdier og retningslinjer (Bruner, 1996, p. 11). Kathryn Ecclestone (2010) påpeker at læringskultur i en utvidet betydning også omfatter det sosiale og emosjonelle klimaet i læringsfelleskapet. Inspirert av Ecclestone og Bruners tanker om kultur og læring, vil jeg her definere *læringskultur som: de holdninger, planverk, pedagogiske perspektiv, rammebetingelser, samt det sosiale og emosjonelle klima som preger en utdanningsinstitusjon, og den kontekst formell opplæring foregår innenfor*. I de fleste land er denne konteksten regulert av læreplaner, politiske retningslinjer og kulturelle verdier i den enkelte stat eller nasjon, og læringskulturer nasjoner imellom kan dermed både være forskjellige og ha likhetstrekk (Brint, 2006, p. 32).

Fordi kultur er noe vi *har* og noe vi *er* og *er i*, og fordi disse tilstandene gjensidig påvirker hverandre, vil kultur alltid være i utvikling og forandre seg i takt med omgivelsene og menneskene som er en del av den og som former den. Dette vil også være tilfellet i læringskulturer. De er situert i kulturen som omgir dem, og de varierer fra nasjon til nasjon, innad i samme land, på samme skole, og fra klasserom til klasserom. Rammene for utdanning vil være gitt gjennom læreplaner, forordninger og lovverk, men hvordan disse fungerer og mottas vil være flytende innenfor disse rammene. Dermed vil læringskulturen variere fra klasserom til klasserom og også endre seg over tid (Arnesen, 2007; Brint, 2006).

Dagens samfunn, som er preget av en slags flytende modernitet og der endring er en norm, gjør ikke forandringer i læringskulturer mindre fremtredende. Her påpeker Bruner (1996, p. 15) at utdanningen kan komme i dilemmaet mellom det å bevare samfunnet slik det er, eller å utvikle en fleksibel kultur som er i stand til å endre seg i takt med utviklingen og tidens krav.

Ungdommene i denne undersøkelsen har stått i ulike læringskulturer og erfart forskjeller mellom dem. De har møtt kravet om fleksibilitet og tilpasning gjennom sine erfaringer med overgang til og fra ulike kulturer. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på begrepet *overgang*, både som teoretisk begrep og som grunnlag for egne betraktninger. Begrepet er helt sentralt i oppgavens problemstilling og for forståelsen av informantenes opplevelser og erfaringer.

4.3 Begrepet *overgang*: ulike perspektiv

La meg innledningsvis understreke at overgang i denne sammenheng handler om å bevege seg, fysisk eller mentalt, mellom ulike dimensjoner, det være seg konkret fysisk forflytning, overgang mellom kulturelle og sosiale rom, identitetsforhold, læringssystem, eller helt andre typer overganger. For informantene har overganger og overgangssituasjoner spilt en sentral rolle fra tidlig i livet. De er unge mennesker som bryter opp, flytter, slår seg ned, tilpasser seg - eller ikke, bryter opp og flytter igjen. Noen av dem har vært gjennom oppbrudd og flytteprosesser flere ganger.

Med utgangspunkt i sin økologisk modell, hevder Uri Bronfenbrenner⁵ at: "An ecological transition occurs whenever a person's position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting or both" (Bronfenbrenner, 1979, p. 26). Her tar Bronfenbrenner opp overgangsphenomenet i endringsprosesser. Overganger oppstår når vi beveger oss mellom ulike sosiale og økologiske rom. I slike overganger opplever individet et skifte i roller og setting, og det oppstår nye krav til mestring og tilpasning. Dette oppstår hver gang man går inn i nye roller, situasjoner og kontekster med nytt innhold og mening (Bø, 2000). I følge Kvasbø (2006, p. 28) foregår slike prosesser gjennom hele livet.

Det å flytte innebærer å bevege seg fra ett miljø og en tilværelse, til noe nytt og ofte ukjent. Denne overgangen (eller forandringen) kan i verste fall oppleves som en krise. Ordet kommer fra det greske *krisis* som betyr avgjørende vending, vendepunkt eller plutselig forandring (Berulfsen & Gundersen, 1977). Lørum og Ellingsrud (2003) viser til Cullberg (2007) og Erikson (1968) som beskriver flytting som en hverdagslig hendelse, men som for noen kan oppleves som en livskrise.

Begrepet overgang blir gjerne benyttet i forbindelse med sosiale eller personlige vendepunkt (James & Beedell, 2010), når man når eller passerer en milepæl eller går gjennom, eller gjør ulike livserfaringer (Ecclestone, et al., 2010). Overgang blir også sett på som endring av kontekst, der man går fra en kontekst til en annen, eller som en endringsprosess som går over tid (Lam & Pollard, 2006, p. 125). Andre forskere beskriver overgang som en sosial og kulturell prosess der man går fra "å være" til "å bli", og der endring av identitet vektlegges (Ecclestone, et al., 2010; Hamilton, 2010; Hughes, Greenhough, Yee, & Andrews, 2010; Lam & Pollard, 2006).

Fabian og Dunlops (2002) definisjon av overgang favner de fleste av aspektene skissert over, og belyser fenomenet i likhet med informantenes erfaringer (Se "Funn" kapittel 5). Lam og Pollard (2006) har komprimert deres definisjon slik:

[...] the process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another... to when the child is more fully established as a member of

⁵ Utviklingspsykologen Uri Bronfenbrenner var opptatt av menneskets utvikling. Hans økologiske modell sammenfatter ulike faktorer som virker inn i et oppvekstmiljø. Fra mikrosystemet der barn og unge direkte ferdes og samhandler, via meso og eksosystemet, til makrosystemet der kulturelle samfunnsmønstre rundt barn og unge; som verdier, tradisjoner og politikk er med på å påvirke oppvekstmiljøet (Bronfenbrenner, 1979).

the new setting. It is usually a time of intense and accelerated development demands that are socially regulated (Lam & Pollard, 2006, p. 125).

Denne definisjonen omfatter både kulturelle, faglige, sosiale og læringsrelaterte aspekter ved overganger. Her pekes det på at overgangen kan innebære en bevegelse mellom ulike settinger eller kontekster, der flytting fra en kultur til en annen vil være en slik bevegelse. Overgang fra en utdanningsinstitusjon til en annen (i et annet land) vil samtidig være en forandring av kontekst, en endring i faglig innhold ved skifte fra en læreplan til en annen, eller fra ett pensum til et annet. Samtidig blir det sosiale aspektet vektlagt når det påpekes at overgang er en pågående prosess fra man kommer inn som ny i en kontekst, og til man er etablert som fullt medlem av det sosiale fellesskapet. Endring og utvikling av identitet kan være en følge av denne sosialiseringen. Her understrekes det at denne prosessen kan fortone seg som intens og krevende, men at den samtidig kan virke stimulerende på videre utvikling og læring.

Hvis det kun fokuseres på negative sider ved overganger i vårt skiftende og globaliserte samfunn, vil risiko, kritiske overganger og det å kunne takle følelsesmessige utfordringer i den forbindelse, kunne bli forstyrrende aspekter. Negativ fokusering kan tilsløre det kreative potensialet og de muligheter for læring, endring og nyskaping som ligger nettopp i overgangene (Ecclestone, et al., 2010). Ser man disse mulighetene kan overgangen bli en positiv utviklings- og læringsprosess - fra en kjent tilstand - til en ny (Hamilton, 2010). Nye roller, der endringer i status og identitet, både personlig og sosialt, blir en del av overgangsprosessen, kan gi muligheter for adferdsmessige forandringer som kan være positive, men i noen tilfeller selvsagt også negative (Ecclestone, et al., 2010).

4.3.1 Overganger ved mobilitet

Pollock og van Reken (2003) beskriver den overgangsprosessen som kommer som følge av fysisk mobilitet, og beskriver fem faser som slike overganger beveger seg gjennom: *etablert fase*, *oppbruddsfase*, *overgangsfase*, *ankomstfase* og *nyetableringsfase* (ibid.p.56). Betrakter man denne undersøkelsen i lys av hver fase, inntreer den etablerte fasen når barnet eller ungdommen er på sitt faste sted som betraktes som hjemme. *Oppbruddsfasen* følger når den unge forbereder seg på å flytte, og begynner å løsrive seg fra venner og avvikle aktiviteter og gjøremål. *Overgangsfasen* starter når de unge forlater sitt bosted og ikke bare ankommer det nye bestemmelsesstedet, men også slår seg til ro i kulturen og velger å bli en del av den. Denne fasen vil vanligvis være kaotisk

både praktisk og følelsesmessig, der det skal ryddes og finnes plass for både eiendeler og følelser. Opplevelsen av kaos har lagt seg i *ankomstfasen*. Nå har de unge avgjort at de vil bli en del av det nye samfunnet gjennom å knytte kontakter og ta del i fellesskapet. I *nyetableringsfasen* kjenner de unge levesettet og kulturen så pass at de har klart å tilpasse seg det nye fellesskapet, der de opplever tilhørighet og det å bli regnet med (ibid. pp.56-63).

Flytting fra ett land eller sted, til et annet, innebærer som regel også skifte av skole. Ser vi på overganger mellom utdanningsinstitusjoner, kan de respektive læringskulturene være preget av til dels svært ulike normer og forventninger, ulike læreplaner og vektlegging av ulike arbeidsmetoder. Dette kan føre til vansker og usikkerhet for noen, men nye forventninger og krav i nye læringskulturer kan gjennom samhandling også skape ny praksis og forme ny identitet og ny habitus (Ecclestone, et al., 2010).

Gjennom informantenes historier om ulikhetene i læringskulturene de møter, synes det som om det er flere aspekter ved de nye kulturene som skal mestres. Opplevelsen av mestring blir dermed en viktig faktor i de unges tilværelse.

4.3.2 Mestring av overganger

I livets mange overganger kan det oppstå situasjoner vi ikke kan planlegge for, men der det alltid vil være et element av overraskelse og noe uventet som må mestres. Overganger kan bringe frem noe nytt som kan gjøre at vi henter fram et potensial vi ikke visste vi hadde. Slik fremtrer det ukjente og uventede som en mulighet som kan åpne nye dører. For å forstå, mestre, og finne mening i overganger, må vi pendle mellom tidligere erfaringer, og nye situasjoner. Mestring kan dermed forklares som det å mobilisere og bruke erfaringer i en gitt situasjon.

Overganger mellom miljøer og kulturer kan være preget av *kontinuitet* eller *diskontinuitet*. Kontinuitet beskriver overganger mellom kulturer som i stor grad er like og sammenlignbare, der barns og unges erfaringer fra ett miljø kan overføres og nyttiggjøres i et nytt miljø, og der overgangen ikke oppleves som et brudd. I skolesammenheng vil dette gjerne vise seg gjennom forventninger, krav og holdninger til elevene og skolearbeidet, som er noenlunde sammenfallende med de erfaringene de har fra tidligere. En overgang preget av diskontinuitet kan oppleves når to miljøer er så ulike og usammenlignbare at barn og unges erfaringer fra ett miljø ikke passer inn i et

nytt (Lam & Pollard, 2006, p. 126). Her vil kravene til dem som elever, og til skolearbeidet være så forskjellige at de unge har vansker med å forutsi hvilke krav og forventninger som ligger der, og hvordan de skal møte dem. Dersom en overgang er preget av diskontinuitet kan dette føre til et behov for omfattende identitetsendringer, noe som kan være problematisk for barn og unge. I slike tilfeller kan overgangen oppleves som en stressende og demotiverende erfaring (Ecclestone, et al., 2010, p. 9).

Forventninger til seg selv og situasjonen er vesentlig i mestring av overganger, der urealistiske og høye forventninger kan virke negativt på en slik måte at de unge opplever håpløshet og pessimisme i overgangssituasjonen (Wormnes & Manger, 2005, p. 127). Videre kan selvpoppfyllende profetier virke inn, der det vi forventer av fremtiden har en tendens til å oppfylles (Merton, 1968). Positive forventninger til utfordringer kan gi nye muligheter og mestring og gi en positiv effekt, mens negative forventninger i retning av at overgangen vil bli problematisk og vanskelig, kan virke negativt inn på tilpasningen og identiteten (Wormnes & Manger, 2005, p. 122).

Ulike undersøkelser understreker at barn og unge ikke er passive i overgangsprosesser, men at de derimot er strategiske, kreative og aktivt handlende (Lam & Pollard, 2006; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1993). Det å tilpasse seg den nye kulturen blir dermed en prosess der de unge aktivt passer inn. I følge Lam og Pollard (2006), blir ulike strategier benyttet i overgangssituasjoner. De beskriver fire dimensjoner for strategiske handlinger som elever benytter i mestring og tilpasning til klasseromssituasjonen. Den første dimensjonen er *konformitet*, der eleven er ettergivende til skolestrukturer og lærerens forventninger, og integreres i det tradisjonelle livet i klasserommet. Den andre er en *anti-konform* strategi, der eleven nekter å tilpasse seg gjennom avvikende atferd. Den tredje dimensjonen er *ikke-konformitet*, der eleven er uavhengig, men med respekt for formelle skoleforventninger. Den fjerde og siste dimensjonen er *redefinisjon*, der eleven forhandler, utfordrer og presser grensene for skolenormer og forventninger (ibid.p.129).

Disse strategiene brukes for å mestre klasseromssituasjonen, møte forventningene og for å finne sin plass i fellesskapet. Hvilke strategier elevene tar i bruk, kan variere, avhengig av kontekst og situasjon (Lam & Pollard, 2006). I den nye konteksten og læringskulturen vil de unge gjerne oppleve nye forventninger fra omgivelsene, der de må tilpasse sine handlinger og reaksjoner fra omgivelsene på nye måter. Da kreves det gjerne at de går inn i nye roller, noe som kan føre til endring av identitet.

I prosessen med å mestre overgangene og bli kjent med og passe inn i den aktuelle kulturen, kan det være behov for hjelp og støtte fra omgivelsene. Her kan både medelever og lærere være viktige stillas (Bruner, 1996, p. 21) som kan støtte dem og hjelpe dem til å strekke seg mot sin nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Denne blir vanligvis tolket som avstanden mellom det en person kan løse alene, og det man kan løse ved hjelp av veiledning eller i samarbeid med en mer kompetent person (Vygotsky, 1978, p. 86). I denne sammenheng kan det også tolkes som avstanden mellom den kulturelle kunnskapen som blir formelt formidlet og forstått av den enkelte, og den erfaringen og kunnskapen den enkelte aktivt praktiserer i hverdagen (Lave & Wenger, 1991, p. 48). Gjennom deltakelse i den kulturelle praksis, med støtte fra kompetente ”andre” i kulturen, kan de oppleve å lære kulturen å kjenne og bli inkulturert, og dermed en del av den (Dysthe, 2006, p. 45).

4.3.3 Overgang sett som bevegelse mellom ulike praksisfellesskap

Når barn og unge flytter fra en kontekst til en annen, medfører det møter med nye fellesskap som de skal bli kjent med og bli en del av; et nytt samfunn, en ny skole, en ny klasse og den kulturen som preger dette praksisfellesskapet. Med utgangspunkt i undersøkelsens funn (kapittel 5) om hvordan barn og ungdom opplever overgangen mellom læringskulturer, er det interessant å se nærmere på Lave & Wengers begrep *praksisfellesskap*, et begrep som Wenger (2007) senere har utdypet ytterligere. Et praksisfellesskap er i følge Lave & Wenger, et fellesskap som er dannet over tid, og som er preget av felles aktiviteter og formål (Hughes, et al., 2010; Lave & Wenger, 1991, p. 98; Wenger, 2007).

Vi deltar alle i ulike praksisfellesskap, som er en del av våre daglige liv. Vi er medlemmer av både formelle og uformelle fellesskap, som for eksempel familien, vennegrupper, arbeidslivet, skole og diverse fritidsorganisasjoner (Wenger, 2007, p. 6). For ungdom i denne undersøkelsen vil skolen og venneflokken være eksempler på slike fellesskap i hverdagen.

Wenger (2007) understreker nettopp at vi er medlem av flere ulike praksisfellesskap, at hver av disse kan ha forskjellige normer og regler, og at det forventes ulike typer handlinger og samhandling (repertoar) i de forskjellige fellesskapene. Slike forhold preger derfor medlemmenes identitet. Wenger ser ikke på identitet som noe statisk og endelig, men som noe fleksibelt og noe vi hele tiden forhandler fram i vårt møte med

omgivelsene (ibid.p.161). Utfordringen er imidlertid å få alle individets identiteter i de ulike fellesskapene til å passe sammen til en felles identitet, og skape en *forsoning* mellom dem. Dette krever kontinuerlig innsats:

The work of reconciliation may be the most significant challenge faced by learners who move from one community of practice to another. For instance, when a child moves from a family to a classroom, when an immigrant moves from one culture to another, or when an employee moves from the ranks to a management position, learning involves more than appropriating new pieces of information. Learners must often deal with conflicting forms of individuality and competence as defined in different communities (Wenger, 2007, p. 160).

Forsoning mellom ulike identiteter kan, ifølge Wenger, være både utfordrende og konfliktfylt, og medlemskap i flere fellesskap kan resultere i uløste spenninger og motsetninger. Imidlertid understreker han betydningen av å arbeide for forsoning mellom ulike former for medlemsidentitet, fordi dette er kjernen i betydningen av å *være* en person (Wenger, 2007, p. 161).

Også Wenger er opptatt av overganger mellom praksisfellesskap, og hans tanker om bevegelse *mellom* fellesskap kan være fruktbare her når vi ser den på bakgrunn av de erfaringer ungdommer har med å flytte mellom ulike [lærings]kulturer. Wenger ser på grensene mellom ulike praksisfellesskap, og påpeker at det å flytte fra ett praksisfellesskap til et annet kan være utfordrende og kreve endringer (Wenger, 2007, p. 103). Det kan være tydelige eller mer subtile grenser mellom det å være deltaker i et fellesskap, og det å stå utenfor fellesskapet. Dette kan vise seg i form av tydelige og formelle krav til medlemskap, eller mer subtilt i form av felles stil, klikker, bakgrunn eller kontakter. Det sistnevnte er det som Bourdieu betegner som kulturell og sosial kapital, der sosial kapital er sosiale kontakter og bånd, og der barne- og ungdomsvenner blir fremhevet som viktige og nyttige kontakter (Bourdieu, 1996, p. 156). Kulturell kapital er det å ha kunnskap og ferdigheter som preger kulturen man er i, for eksempel i form av utdanning, språk og det å kjenne regler, måter å oppfatte, tenke, snakke og bevege seg på (Bourdieu, 2001; Broady & Palme, 1995). Felles måter å tenke og handle på, betegner Bourdieu som *habitus*. Når en nykommer ønsker innpass i gruppen, er det viktig at personen gjør en innsats og er villig til å la seg forme og sosialiseres inn i den rådende *habitus*. Videre må den nye anerkjenne det gruppen eller kulturen anser for å være verdifullt (Bourdieu, 2001; Broady & Palme, 1995).

I flytting fra ett praksisfellesskap til et annet blir det en utfordring å finne måter å krysse grensene mellom fellesskap og likevel opprettholde en kontinuitet. En mulighet er å

overføre noen elementer fra den kjente praksisen til den nye, noe Wenger (2007) betegner som *megling*. Slik meglingsvirksomhet er krevende, men kan føre til nye kontakter, nye ideer, interesser og ny mening både for praksisfellesskapet og den enkelte deltaker (ibid p.109). Noen velger å være i en slik meglerrolle over tid, og dette kan føre til rotløshet, der megleren vil forbli i utkanten av flere fellesskap og ikke bli fullverdig medlem i noen av dem (Wenger, 2007).

Det å være i et fellesskap er både en form for tilhørighet og en form for handling, der deltakelse ikke bare former våre handlinger, men også hvem vi er, og hvordan vi tolker det vi gjør (Wenger, 2007, p. 4). I denne undersøkelsen kan tilhørighet både dreie seg om det å oppleve tilhørighet til en nasjon eller et land, til det å være en borger (citizen) i et land, og det å høre til i et klasse- og vennefellesskap.

Wenger (2007) fokuserer på overgangen mellom praksisfellesskap og de utfordringene medlemmene står overfor i den prosessen. Han peker på at mennesker kan oppleve intens læring når de står i utfordrende situasjoner som ikke kan løses innenfor velkjente rammer, og når de kommer inn i nye fellesskap og opplever å bli del av nye praksissammenhenger (ibid.p.8). Læring foregår bevisst eller ubevisst, det er ikke en separat aktivitet, men noe som foregår i ulike settinger, sammenhenger og handlinger i hverdagen.

Selv når vi i en formell læringssituasjon opplever å ikke lære noe, tenkes det at en form for læring likevel skjer (Wenger, 2007, p. 8). Enkelte forskere vil sågar mene at man faktisk lærer mest i det daglige livet utenfor skolen (Biesta, 2006, p. 124). Forholdet mellom læring og identitet er også uadskillelig i følge Lave & Wenger (1991), der læring og identitet gjensidig påvirker hverandre. Identitetsutvikling blir dermed en kontinuerlig prosess som aldri slutter, og læring blir en integrert del av vår hverdag (Lam & Pollard, 2006).

4.4 Å bli deltaker i et fellesskap

I møtet med den nye kulturen og det nye læringsfellesskapet, treffer de unge i denne undersøkelsen nye mennesker, jevnaldrende og andre som er oppvokst i kulturen og kjenner den godt. De møter også erfarne klassekamerater som kjenner skolen og klassen de går i. Aktørene, de som kommer og de som er etablert, kan sammenliknes med novisen og det mer erfarne medlemmet i dette fellesskapet. Lave & Wenger (1991) er

opptatt av hvordan nykommeren (novisen) får delta i praksisfellesskapet ved å starte opp som *legitim*, men *perifer* deltaker. Gjennom å tilegne seg ferdigheter og kunnskaper som preger fellesskapet kan nykommeren sakte, men sikkert arbeide seg inn mot å bli *fullt* deltakende medlem i praksisfellesskapet. Denne prosessen innebærer at barn og unge som skal inn i nye praksisfellesskap, tilpasser seg både læringskonteksten og den sosiale konteksten (Lam & Pollard, 2006, p. 137). Dette er en aktiv prosess, der novisen deltar i fellesskapet gjennom ulike roller, og gjerne i ulike settinger, og slik tilegner seg kunnskap og ferdigheter om den praksisen som preger fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Slik blir nykommerne sosialisert inn i den kulturen som preger praksisfellesskapet, det Dysthe (2006) kaller *inkulturasjon*. Lave & Wenger (1991) påpeker at denne læringen, og all annen aktivitet, er situert og formet av den situasjonen og den konteksten der aktiviteten foregår, og at både aktør, aktiviteter og omverden gjensidig er med på å skape og forme hverandre (Lave & Wenger, 1991).

Det er ulike former for å høre til i et slikt fellesskap, og det er av grunnleggende betydning for læring, og innholdet i det som læres, hvilken tilhørighet man har i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Å skifte perspektiv og plass i fellesskapet er med på å forme læringsbaner, identitet og former for medlemskap for den enkelte. Dette betyr at det i betegnelsen legitim-perifer deltaker ligger et maktforhold der man langsomt nærmer seg en mer sentral deltakerrolle med mer innflytelse i fellesskapet, eller blir holdt tilbake og får en mer perifer posisjon, og dermed også blir mer maktesløs (Hansen, 2000; Lave & Wenger, 1991). Hvordan informantene har erfart å bli del av og opplevd fullt medlemskap i skole- og klassefellesskapet de kom til, har vært ett av de aspektene i undersøkelsen som jeg har ønsket å få mer kunnskap om.

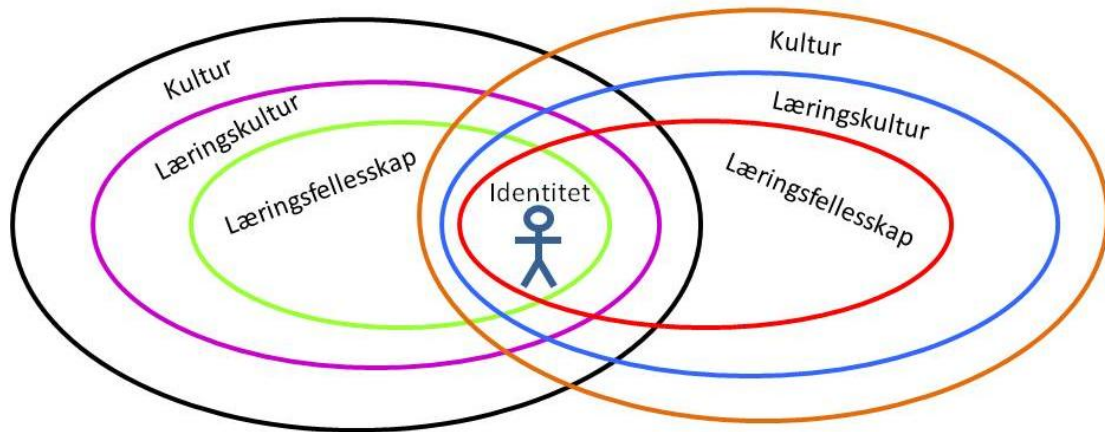
Når barn og unge kommer som fremmede og utenforstående inn i et fellesskap, kan det forrykke balansen og tryggheten i gruppen, men det kan også tilføre noe nytt (Lave & Wenger, 1991, p. 16). I følge Bauman (2001, p. 200) er det mange måter å møte og nærme seg fremmede på. En er å betrakte den fremmede som kommer utenfra som en som er annerledes enn en selv. Bauman viser to måter som preger modernismens møte med fremmede; å "sluke dem" og omskape dem til å bli lik en selv og sitt fellesskap, eller å "spytte dem ut" og ekskludere dem fra fellesskapet. Å leve side om side med den fremmede er ikke en opsjon i modernismen, i følge Bauman. Den fremmede blir sett på som et problem som skal overvinnes, enten ved å gjøre den fremmede lik oss, eller ved å gjøre den fremmede usynlig. Dagens postmoderne samfunn har endret seg mye fra

modernismen. Det er ikke lenger mulig å holde den fremmede utenfor, den er kommet for å bli (Bauman, 2001, p. 213). I et postmoderne perspektiv er forskjellighet uunngåelig - og et gode, og mangfold er oppskattet og noe man må ta vare på, fremelske og kultivere. Slik sett blir vi en del av et større samfunn, der alle er forskjellige og fremmede, og der vi har frihet til å bli borgere av fellesskapet på våre egne premisser. I dette samfunnet representerer vi ikke en gruppe, men oss selv, der vi må komme fram med vår egen stemme i fellesskapet og slik bli en selvstendig og demokratisk borger (Biesta, 2006, p. 61).

Både modernismen og postmodernismen er tidsepoker preget av både negative og positive strømninger, som har vært med på å forme mennesker og samfunn på godt og vondt. I denne sammenhengen er det vesentlig å merke seg at uansett tidsepoke er måten vi møter andre på av stor betydning, og at dette alltid vil være gjenstand for kritisk analyse.

I dette kapitlet har jeg innledningsvis satt prosjektet inn i et postmoderne perspektiv, jeg har klargjort de teoretiske begrepene undersøkelsen bygger på; kultur og kulturell identitet, og læringskulturer. Med utgangspunkt i relevante teoretiske perspektiv har jeg klargjort hva som skjer i overgangsprosesser, der mestring av slike prosesser står sentralt. Tanker om hvordan overganger kan betraktes som bevegelser mellom praksisfellesskap er også blitt belyst. På bakgrunn av dette, synes det som om dagens postmoderne samfunn stiller store krav til de unges evne til omstilling og endring, og der det å mestre overganger mellom kulturer, læringskulturer og sosiale miljø er en del av endringskompetansen. Kulturen og praksisfellesskapet som overgangen er situert i, har betydning for de unges identitetsutvikling og den mestring og læring deltakerne opplever og internaliserer i overgangssituasjonen. Erfaringene informantene har tilegnet seg har dermed vært situert i og avhengig av den konteksten og tilhørigheten de har opplevd å ha i det aktuelle fellesskapet.

Den kulturen, læringskulturen og praksisfellesskapet som overgangen er situert i, har betydning for de unges identitetsutvikling og læring. Forholdet mellom de unge og konteksten og fellesskapet overgangen er situert i har jeg valgt å illustrere ved hjelp av følgende figur:



Figur 1: Den kulturen, læringskulturen og læringsfellesskapet som overgangen er situert i, har betydning for de unges identitetsutvikling og læring.

For informantene i dette prosjektet har konteksten vært skiftende og situert i ulike kulturer. Hvordan de har opplevd overgangene og hva de opplever å ha lært som deltakere i ulike fellesskap og kulturer, vil jeg se nærmere på i kapittel 5, der jeg beskriver funn.

5. Funn

Gjennom det empiriske materialet, som denne undersøkelsen bygger på, forteller informantene hvordan de har opplevd aspekter ved overgangen mellom ulike skoler, og kulturer. I arbeidet med å analysere datamaterialet, ble det etter hvert klart for meg at informantene opplevde en særlig markant overgang innenfor fire områder. De opplevde 1) *faglige utfordringer*, 2) *sosiale utfordringer* og 3) *holdningsrelaterte utfordringer*. Informantene sier også noe om hvilke 4) *læringserfaringer* de mener å ha gjort seg etter å ha bodd og gått på skole i kulturer ulik deres hjemmekultur. I det følgende vil jeg konsentrere meg om de funn som er knyttet til de fire temaene som er nevnt over.

5.1 Faglig overgang

Læreplaner for skoler i ulike land er preget av den enkelte nasjons politiske retningslinjer, kulturelle verdier, og internasjonale strømninger, og det vil dermed være likheter og forskjeller nasjoner imellom (Brint, 2006). Dette medfører at det i den faglige opplæringen mellom skoler i ulike land kan være både likheter og forskjeller. Hvilke faglige utfordringer opplevde så informantene i overgangsfasen?

5.1.1 Faglige utfordringer og tilpasset opplæring

I overgangen til norsk skole i Norge, viser det seg at fem av åtte informanter mener at de strever med norskfaget. Alle informantene mener også at de har oppnådd et høyere faglig nivå i ett eller flere fag etter utenlandsoppholdet. Informantene har opplevd ulik oppfølging etter at de kom tilbake til Norge, både når det gjelder fagene de strever med og fagene de mener å mestre bedre enn sine norske klassekamerater (vedlegg 5). Enkelte informanter mener at det i stor grad avhenger av den enkelte lærer om de får tilpasset opplæring eller ikke:

Men Anders, han har fått mye mer hjelp enn meg, for vi har forskjellige lærere. Det går fra lærer til lærer (Hanne, s. 10).

De fleste informantene skulle ønske at de hadde fått større faglige utfordringer i norsk skole, ikke bare repetisjon av det de allerede hadde lært. Til tross for manglende tilpassing i undervisningen, nevner andre informanter at de egentlig ikke ønsket å ha et eget opplegg, av to grunner: De mener det er godt å kunne hvile litt på laurbærene og dermed ha en faglig lettere skolehverdag, og de ønsker ikke å bli tatt ut av klassen eller

ha eget opplegg. De vil være sammen med de andre i klassen og være helt *som* de andre.

På spørsmålet om hvordan de klarte seg faglig da de kom til norsk skole, svarer Siv:

Nei, jeg syns det var helt greit. For da hadde jeg liksom litt grunnlag å gå på. Det er ikke det at jeg ikke trengte å jobbe. For selv om jeg kunne nesten alt fra før av, så var det liksom greit å ha det i bakhodet, når jeg jobbet med de oppgavene som alle andre. Det var akkurat som repetisjon (Siv s.27).

Hanne gir uttrykk for den ambivalensen en del av informantene har i forhold til tilpasset opplæring:

Jeg har ikke lyst til å bli trukket ut av klassemiljøet. Jeg har lyst til å være sammen med alle andre, selv om jeg kanskje kan mer enn dem. Jeg tror ikke jeg har lyst på andre oppgaver. I naturfag, det er helt greit, for der er det litt vanskeligere for der er læreren veldig god til det hun gjør på. Men i engelsk så kunne jeg fått mye større utfordringer (Hanne s.34).

Likevel hevder Eva nå, flere år etter at hun i en periode fikk tilpasset undervisning, at det var viktig og nyttig for henne. Til tross for at hun gjerne ville slippe det der og da, erkjenner hun i ettertid at det hadde betydning for henne. Uten denne oppfølgingen hadde gjerne ikke språkutviklingen hennes i norsk og engelsk gått så bra som det den har gjort.

Jeg hadde ekstra norsk og ekstra engelsk da jeg flyttet hit, for å lære mer norsk og for å kunne beholde engelsken. Og der og da syntes jeg det var helt forferdelig, jeg skjønte ikke vitsen. Det var kjempeteit. Men nå i etterkant er jeg ganske glad for at jeg har hatt det, for kanskje det hadde gått greit uten, men nå har jeg det i alle fall, i tilfelle det ikke hadde gått så bra (Eva s.22-23).

I overgangen til norsk skole opplevde de fleste informantene en forandring i effektivitet og faglig press. Selv om bare halvparten av informantene hadde gått på privat skole i utlandet, fremhevet både de som gikk på offentlig og privat skole det faglig høye nivået og det faglige presset de opplevde på skolene. Halvparten av informantene kom inn på at de opplevde at norsk skole var mindre effektiv. Det tok som regel lang tid å komme i gang med skolearbeidet, det var mange unødvendige oppgaver og mye snakk. Tre av informantene ønsket at skolene i utlandet kunne senket prestasjonspresset i skolen, samtidig som fem av dem mente at den norske skolen kunne ha mer fokus på fagkunnskap og ha høyere faglig forventningsnivå. De fleste informantene ser ut til å ønske en balanse mellom de to læringskulturene, med økt faglig trykk i norsk skole, men redusert prestasjonspress i skolene i utlandet.

I skolen i Norge kunne det vært høyere faglig press og det burde være mer fokus på skolen. Det er mye lek, på en måte. Men i UAE der var det utrolig press i skolen, og der kunne de kanskje tatt det litt ned (Anders s.36).

Her gir Anders uttrykk for at han ønsker litt høyere faglig trykk i norsk skole, og litt lavere press i skolen han gikk på i utlandet. Eva ser ulike mangler og positive kvaliteter ved de to skolesystemene hun har vært elev ved, og en kombinasjon av disse to mener hun kunne blitt en perfekt skole- og utdanningsløsning:

Her i Norge føler jeg de jobber etter trivsel, at barn skal ha det bra. Hvis de greide å lage en balanse mellom det elementet der, men likevel kunne ha disiplin sånn at elevene faktisk skjønnte at skole er viktig, at de kunne takle å høre på en voksen person og kunne lære noe, og bruke dette senere. Det hadde vært gunstig, hvis de hadde greid å finne en balanse der. Men akkurat det er veldig vanskelig. Jeg skjønner godt at det ikke er så lett å finne en løsning ettersom jeg har sett to sider av samme kanskje ikke helt perfekte skolesamfunn.[...] Det er som HDR- bilder der du tar et bilde med et kamera på stativ, og spiller det samme motivet med forskjellige lysstyrkegrader. Etterpå kombinerer du det, så du får de beste elementene fra et undereksponert bilde og de beste fra et overeksponert bilde, og setter dem sammen så det blir et utrolig bilde. På en måte kunne det vært en liten metafor på hvordan det beste av noen av delene fra den engelske skolen og det beste fra den norske skolen smeltet sammen så det ble perfekt...(Eva s.31-32).

En kombinasjon av å vektlegge trivsel og samtidig opprettholde god disiplin i skolen, mener hun kan gi elevene optimale læringsforhold både i norsk og engelsk skole.

5.1.2 Mottakelsen i norsk skole med hensyn til faglig tilpassing

I denne undersøkelsen har jeg også vært interessert i hvorvidt skolene i Norge så på informantenes erfaringer og kunnskaper som en ressurs.

Alle informantene opplevde at lærerne deres var interessert i å høre hvordan de hadde hatt det på skolen i utlandet. To av dem opplevde dette først *etter* at lærerne deres ble klar over at de hadde bodd i utlandet. Skolene hadde fått informasjon om deres utenlandsopphold, men på grunn av manglende informasjonsflyt, gikk det en tid før lærerne fikk del i denne kunnskapen.

Når det gjaldt interesse fra klassekameratene, var opplevelsene noe blandet. Mens noen opplevde at medelevene var svært interessert i deres utenlandserfaringer, erfarte andre at kameratene fort mistet interessen når de begynte å fortelle om sine tidligere opplevelser. To av informantene forteller at de derfor ga ganske generelle beskrivelser av oppholdet ute til sine medelever, mens de nærmeste vennene fikk en mer utfyllende og nyansert beskrivelse.

Bare til de nærmeste fortalte jeg hele historien, men til de andre så sa jeg; ”Ja det var veldig gøy” og sånne setninger. Men det ble jo ganske mye å snakke om det hele tiden, og alle spør. Det blir litt sånn...(Mari s.12).

Her gir Mari uttrykk for at det er litt slitsomt å skulle dele sine erfaringer med alle og enhver, og kanskje er det heller ikke så kjekt å være i sentrum for alles oppmerksomhet?

Når Lars forteller, er det andre behov og ønsker som gjør at han bare lar enkelte få del i opplevelsene sine. Han har hatt svært negative erfaringer ute, som ikke er så hyggelig å skulle dele med perifere venner og bekjente. Det er sårbare fortellinger som han bare deler med nære og trygge venner som forstår og bryr seg:

Når jeg forteller om at jeg har bodd i Danmark, så spør de andre ”Var det kult?” Og det er på en måte ikke noe jeg går rundt og forteller til noen, at det ikke var noe kult. Jeg sier: ”Helt greit”. Til de beste vennene mine har jeg jo selvfølgelig sagt at det var kjipt, men jeg har aldri gått så inn på detaljene som her da. Så det er på en måte ikke noe jeg har lyst til å fortelle... og det er noe folk ikke vil skjønne uansett. De vil ikke skjønne, og jeg skjønner det egentlig ikke selv. Hvordan jeg kunne bli mottatt så dårlig (Lars s.12).

Etter at de kom tilbake til Norge opplevde informantene som sagt at de var kommet lenger enn sine norske klassekamerater i ett eller flere fag. Flere av dem kom tilbake med gode språkkunnskaper og hadde også hatt undervisning i andre fag enn det vi vanligvis finner i fagkretsen i norsk skole. De fleste informantene opplevde at deres kunnskaper ble benyttet som en ressurs i klassen. Det kunne være å holde foredrag, hjelpe medelever med språkoppgaver, de ble ”levende ordbøker” som kunne hjelpe medelever og av og til også lærere. Noen av informantene hadde kunnskaper innenfor emner i litteratur, naturfag eller kunst og håndverk som ble benyttet i undervisningen. Mens de fleste syntes at deres ressurser ble godt utnyttet i skolen, mente to av dem at de kunne blitt brukt enda mer. Bare to av informantene syntes at det var ubehagelig å få så mye oppmerksomhet:

Altså, det var helt greit, men jeg likte ikke så grådig godt å ha så mye oppmerksomhet på meg (Siv s.27).

En annen sa:

De var jo interessert selvfølgelig, men alt handler jo ikke om meg, sant. Jeg ble til tider ganske lei av å fortelle det om igjen til hver eneste lærer og være liksom sånn i sentrum, det var ganske ekkelt...(Mari s.12).

Og Lise opplevde at medelevene var negative til den ekstra oppmerksomheten hun fikk fra læreren:

Læreren spurte alltid meg og en annen som hadde bodd i England om vi kunne lage et foredrag og om vi kunne lese, og det likte ikke akkurat de andre i klassen helt. De følte at hun favoriserte meg og hun andre, [...] med at hun hele tiden spurte oss om ting og så vidt snakket til de andre (Lise s.17).

Her kan det være både Janteloven og ungdommers generelle ønske om å være som de andre og ikke skille seg ut, som spiller inn. Det å være i sentrum for lærere og medelevers oppmerksomhet kan nok oppleves som ubehagelig for en ungdom som skal etablere seg på nytt. De ønsker gjerne å gli ubemerket inn i en ny klasse, eller komme inn igjen i et fellesskap de kjente før de dro ut, være den samme gamle, og bli en del av klassen igjen som om de aldri hadde vært borte. Og kanskje er det også et ønske fra medelevene om at de ikke skal få ekstra oppmerksomhet, men heller føye seg inn i rekken av kamerater uten å stikke seg frem.

5.2 Sosial overgang

På spørsmål om overgang, svarte alle informantene umiddelbart at det sosialt sett hadde gått fint med overgangen til norsk skole og at det ikke hadde bydd på nevneverdige problemer. Alle hadde funnet seg vel til rette, og alle hadde fått en eller noen venner i klassen.

5.2.1 Å starte i et nytt skolemiljø - igjen

Flere av ungdommene opplevde at det var lettere å komme tilbake til norsk skole enn det hadde vært å begynne på skole i utlandet. Manglende språkkunnskaper i overgangen til skole i utlandet peker de på som den enkeltfaktoren som hadde mest å si for hvordan de opplevde oppstarten på skolen. Alle informantene behersket muntlig norsk da de begynte på norsk skole, noe flere av dem trekker frem som en fordel i overgangssituasjonen.

Halvparten av informantene begynte på norsk skole da de gikk fra barneskole til ungdomsskole, eller fra ungdomsskole til videregående skole. Da var alle elevene nye og alle var i en slags etableringsfase. Disse informantene opplevde at de ble inkludert og at de fikk venner. For en av informantene var det viktig å begynne på ny skole sammen med de andre. Derfor returnerte hun til Norge ett år før resten av familien – og tok inn hos besteforeldrene.

Jeg flyttet hjem for det at jeg ikke likte meg så godt der borte. Folk var så annerledes, og det var liksom ikke det samme, selv om jeg det siste året hadde det veldig bra der borte og hadde fått meg noen gode venner. Men jeg savnet alle de hjemme i Norge, og det var så annerledes i forhold til de jeg hadde vokst opp med. Så derfor bare flyttet jeg for å begynne på ungdomsskolen. Jeg ville ikke begynne midt inne i noe igjen (Siv s.10).

Fem av informantene kom tilbake til sitt nærmiljø og tok opp kontakten med tidligere venner, og opplevde det å ha noen kjente i skolemiljøet som positivt for overgangen. Tre av informantene begynte på en ny skole der de ikke kjente noen fra før. To av dem kom tilbake til allerede etablerte klasser. Den ene av disse som begynte i 10.klasse ble kjent med klassekameratene, men savnet hele tiden å bli inkludert i klasse- og skolemiljøet og få nære venner. Året etter begynte han på videregående skole, der alle elevene i klassen var nye for hverandre, noe som gjorde at han fikk god kontakt med medelevene. De øvrige to opplevde en svært god sosial overgang til norsk skole.

Gjennom sine historier påpeker informantene at det å beherske språket, kjenne noen klassekamerater og begynne på norsk skole når det er et naturlig skoleskifte for alle, spiller positivt inn på overgangen til norsk skole. Det at skolene vektlegger inkludering og det sosiale miljøet har også stor betydning for en positiv overgang til norsk skole.

5.2.2 Strategier for å komme inn i fellesskapet

Informantene reflekterte en del over hvilke strategier de hadde brukt eller betraktet som nyttige i prosessen med å komme inn i det nye fellesskapet, enten dette var i utlandet eller i Norge.

Å lære språket, og å tørre å slippe seg løs, var på mange måter nøkkelen til å komme inn. Da jeg begynte å snakke dansk, og da jeg begynte å ta mye initiativ selv, hjalp det. Så ble jeg med på litt, spesielt gjennom idretten og fotball. Når jeg kom inn i fotballklubben som pappa meldte meg inn i, det var vel da det løste seg, og det var da jeg fikk venner. Men det var vel det at jeg ble litt mer inkludert gjennom idretten og det var også det som var nøkkelen, da. Der du skal ha oppgaver du skal gjøre, og ikke bare blir stående der. Du blir fort inkludert ved å være med på kamp og sånne ting da (Lars s.7).

Her trekker Lars frem at det å lære seg språket, ta initiativ til å bli kjent med venner selv, og det å ta del i fritidsaktiviteter sammen med andre ungdommer eller klassekamerater er fruktbare strategier for å komme inn i venneflokket og fellesskapet. Dette får han støtte på fra flere av de andre informantene, som ser dette som nyttige veier å gå for å bli inkludert.

Eva beskriver andre strategier som hun så som viktige for henne i etableringsprosessen:

Jeg prøvde å være litt passiv for å kunne få mer erfaring og se hvordan de gjorde det, og for å kunne lære meg hva som var normen der. For jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle oppføre meg, og så visste jeg heller ikke helt om de tenkte at jeg ikke fikk lov å si noe, for jeg var ny. Men det tenkte de ikke [...] Det høres kanskje klisje ut, men så må du liksom se inn i deg selv og finne ut hva du har å tilby, og i alle fall prøve å få dette frem på en positiv måte for å få deg venner og sånn. Da vi flyttet, måtte jeg tenke:

”Greit jeg må gjøre det beste ut av situasjonen”, og finne ut hva jeg kunne gjøre. Da måtte jeg prøve å tilpasse meg men ikke bli sånn enda en sau i flokken, følte jeg da. Jeg ville fortsette å være den litt individuelle (Eva s.27 og 29).

Det å stille seg litt passivt på siden i en periode i begynnelsen, observere hva som foregår og få oversikt over miljøet, situasjoner og normer, mener halvparten av informantene er avgjørende i prosessen med å bli inkludert. Også det å presentere seg selv på en positiv måte og tilpasse seg miljøet, men likevel våge å være seg selv, hevder to av informantene er vesentlig for å komme seg inn i fellesskapet.

5.2.3 ”Det første du må gjøre er å finne en venn...” (Hanne s.20)

Som Hanne sier, noe av det første og viktigste du kan gjøre, er å finne en venn. I løpet av samtalene med informantene går det tydelig frem av det er svært viktig for overgang og tilpasning til en ny skolesituasjon at du har venner i klasse- eller skolemiljøet. Det å få en venn synes å være selve døråpneren til å bli inkludert i fellesskapet. De som ikke opplever å komme inn i fellesskapet og få seg venner i skolen i utlandet eller i Norge, gir uttrykk for mistriivsel, og et ønske om å reise tilbake til det miljøet de kom fra. I informantenes historier har den ene vennen de fikk, spilt en helt avgjørende rolle for deres trivsel under oppholdet ute:

Hun var vennen min, sant, det var hun som var med meg, og det var hun jeg holdt meg til hele tiden [...] Jeg tror ikke det hadde vært så veldig bra hvis hun ikke hadde vært der da. Det hadde ikke gått så veldig fint (Mari s.20).

Jeg gikk jo litt aleine i friminuttene, og sånne ting. Men jeg var jo litt heldig da, for det kom en ny jente etter noen måneder. Og hun skulle bare være med meg. Så da gikk det jo greit da (Siv s.4).

Uten venner så hadde det ikke akkurat vært så gøy (Lise s. 31).

To av ungdommene erfarte å ikke bli inkludert i fellesskapet i utlandet, og begge forteller at dette hadde en stor personlig innvirkning på dem:

Jeg fikk ikke så god selvtillit etter USA-turen.[...] Jeg følte at jeg ikke var bra nok for dem. Det var jo det at det var så annerledes. Så visste jeg ikke hvordan jeg skulle være med amerikanerne, om jeg skulle komme bort til de, eller vente til de kom bort til meg, og plukke meg ut, og sånne ting. Jeg var ikke trygg på meg selv. Siden ikke de kom bort til meg, så visste ikke jeg om det var noe i veien med meg, eller måten jeg så ut på, eller måten jeg var. Så klarte jeg ikke å riste det av meg før jeg flyttet hjem til Norge (Siv s.31).

Her skildrer Siv den usikkerheten hun følte i møtet med medelever og skolemiljøet gjennom hele utenlandsoppholdet, noe som resulterer i at hun opplever å miste

selvtilliten. Dette har hun brukt tid på å bygge opp igjen etter at hun kom hjem igjen til Norge.

Lars har også negative skoleerfaringer fra tiden ute, og han beskriver et uvennlig møte med skolen han gikk på i utlandet:

Jeg var veldig hjelpsløs første perioden, og det var dårlig miljø der. Det var mye hasj, og det var veldig mye rart som jeg ikke likte i det hele tatt. Jeg kom liksom aldri inn i noe miljø. Jeg var litt med dem, men jeg syntes ikke de var så bra gjeng. Og så merket jeg at jeg ikke var velkommen der, for eksempel at sykkel min ble stjålet tre ganger [...] De sto og viste fingeren til meg når jeg kom på skolen, og sa pell deg hjem. Da merket jeg helt klart at her er jeg ikke velkommen, og da hadde jeg jo ikke noe lyst til å bo der. Når du kommer til et nytt sted og ikke kjenner noen og i tillegg ingen liker deg, uten at jeg har gjort noe som helst, så var ikke det noe særlig (Lars s. 3-4) [...] Så det å komme til Norge, det var vel helt nødvendig. Hadde det gått mange år til, hadde jeg vel virkelig forandret meg for livstid, tror jeg. Men det gikk akkurat. Og det var kjempedeilig. Bo nærmere familie. Så jeg startet opp på nytt, med blanke ark. Ingen kjente meg, så da var det egentlig litt deilig (Lars s.28).

Her skildrer Lars den ensomheten han opplevde ute, der han erfarte å bli ekskludert fra fellesskapet og regelrett mobbet av medelever. Ungdomsmiljøet som møter ham på skolen er preget av en livsstil og verdier han tar avstand fra, men som kunne ha ført ham inn i marginale situasjoner og forandret ham i negativ retning.

Begge disse informantene opplevde at det var godt å komme tilbake til Norge, der de hadde familie og venner og kunne bli seg selv igjen.

5.2.4 Klær til besvær?

Klesstil var en av de faktorene som enkelte av ungdommene trakk fram som besværlig i den sosiale overgangen til norsk skole.

Halvparten av informantene i undersøkelsen gikk med uniform på skolen i utlandet. To av informantene som gikk i "sivile" klær, forteller om egne skolereglement for påkledning ved skolen de gikk på. Da de kom til Norge, var det ingen regler eller retningslinjer for hvordan de skulle gå kledd.

Fem av informantene opplevde at det var en overgang å skulle tilpasse seg den kleskoden som preget det norske skolemiljøet de kom til. Halvparten av ungdommene fortalte at de opplevde motepress i det norske skolemiljøet, og at det her eksisterte andre klesvaner enn det de var vant til fra utlandet.

To av informantene som hadde vært vant til skoleuniform, fortalte at de var positive til å bruke uniform på skolen, fordi de unngikk motepress og mobbing på grunn av klærne, samtidig som de opplevde at det fjernet de sosiale og økonomiske skillene mellom elevene. Alle ble mer like.

En av informantene som hadde brukt uniform på skolen, opplevde ikke motepress i sitt norske skolemiljø. Hun syntes derimot at det var en befrielse å kunne velge hva hun skulle ha på seg, og kle seg komfortabelt etter vær og temperatur.

5.2.5 Forholdet mellom lærer og elev

Elevene skal ha respekt for læreren. Elevene skal nesten være redde for læreren, og de skal vite at det må være konsekvenser (Magnus s.42).

I overgangen til norsk skole, erfarte informantene at det var stor avstand mellom elev- og lærerrollen i Norge og utlandet. Syv av åtte informanter fortalte at de hadde vært på etternavn med sine lærere ute, og noen av dem ble selv titulert med etternavn på skolen. Halvparten av dem sier at det var større avstand og et mer formelt forhold mellom lærer og elev. Tre av informantene opplevde at lærerne ute ikke var opptatt av det sosiale aspektet ved elevenes liv. Samtidig opplevde fire (halvparten) av informantene at lærerne brydde seg mye om deres faglige utvikling. De fikk en svært tett individuell faglig oppfølging, og savner at det er mer tid og rom for dette i norsk skole.

Da ungdommene kom til norsk skole, opplevde de lærer - elevforholdet som nært, vennskapelig, uformelt og mindre autoritært. Noen savnet en tydeligere lærer med større autoritet, andre opplevde at det ble mindre faglig oppfølging fra lærerne enn de hadde vært vant til. Tre av informantene syntes lærerne i Norge var mer oppmerksom på sosiale forhold i elevgruppen. To av informantene trekker frem at det var mer alvor og mindre glede i skolen i utlandet, og at de følte seg friere når de kom til norsk skole. En av dem opplevde å få en ny personlig frihet og utvikling i Norge, der hun ikke måtte passe inn i en bestemt form, men kunne utvikle seg som en individuell person:

Alle levde et like isolert liv med kun lekser, veldig få venner utenfor skolen, og masse skoleaktiviteter. Men så kom jeg til Norge og fikk mye mer frihet. Og så ble jeg mer en individuell person enn en fra den engelske privatskole-malen, med strenge foreldre og isolert liv. Og da var det litt deiligere å kunne være seg selv (Eva s.6).

Du følte at du var skikkelig innesperret hele tiden, helt til du liksom fikk slippe fri. Du følte deg veldig innestengt i Frankrike (Mari s.10).

Flere av informantene opplever likevel at elevene synes å ha mindre respekt for lærerne i norsk skole enn på skolen i utlandet. Videre erfarte de at det i utlandet ikke var kultur for å være uenig med læreren i samme grad som i Norge. Hvis de uttrykte uenighet i noe, måtte dette begrunnes grundig, og enkelte av informantene ville ikke utfordre lærerne av redsel for hvilke faglige konsekvenser det kunne få, selv når det var åpenbart at læreren tok feil.

Du kunne ikke diskutere med lærerne, da kunne du jo risikere å bli satt ned i karakter. Det var for eksempel en gang en historielærer som påsto at Grønland tilhørte USA og at Leiv Eiriksson ikke hadde oppdaget USA, at han bare hadde kommet der som forbipasserende. Da visste jo jeg at det ikke var sant, men jeg turde ikke å si det til henne, for da kom hun med de øynene, og sa ”Hva sa du?” (Siv s.41).

Andre så det som positivt at læreren var tydelig og hadde autoritet, og at det ble stilt krav til lydighet:

Kontakten mellom lærer og elev var veldig god. Du har respekten for lærerne og at du ikke snakker når de snakker, og du svarer dem ikke tilbake når de sier noe. Det er bare sånn, uansett hvor urettferdig det er. Det var veldig mange som etter timen gikk bort i en vegg og ga den alt de hadde. Det var litt frustrasjon. Men lærerne tålte jo en spøk, og hvis du er snill mot dem, er de snille mot deg. Da er det veldig greit (Magnus s.5).

Her gir Magnus uttrykk for at det er trygt og godt å ha forutsigbare lærere som er tydelige på grenser, konsekvenser og krav de stiller til elevene. Han opplever at dersom han spiller etter de oppsatte reglene, er lydig og innordner seg, så går det bra, og forholdet mellom lærer og elev blir positivt.

5.2.6 Disiplin

I sine beskrivelser av overgangen fra utenlandsk til norsk skole, nevner flere (5) av ungdommene at de syntes det var mer uro og dårligere disiplin i norsk skole, sammenliknet med utenlandsk skole, der det var lavere toleranse for uro.

Disiplinen i norsk skole er helt forskjellig fra UAE og Korea. Der var alle stille hele tiden. Vi måtte alltid rekke opp en hånd hvis vi ville si noe, og alltid være snill med andre, ellers kunne det få store konsekvenser. Men når vi kom til Norge, da ble det sånn at de sier du skal ta opp hånden, men hvis du ikke tar opp hånden så skjer det ingenting, og du kan snakke veldig mye i timen. I Norge må det ganske mye til før du får en anmerkning. Elevene har mye mindre konsentrasjon og halvparten fulgte ikke med i timene i Norge (Anders s.4-5).

De hadde gått på skole med strengere regler, og der regelbrudd ble fulgt opp med konsekvenser. Konsekvensene kunne være brev med hjem, innkalling til foreldresamtale, å bli sendt på gangen, sitte igjen etter skoletid, få nedsatt karakter eller det aller verste – å bli utvist fra skolen noen dager eller for godt.

Jeg var helt sjokkert første dagen i norsk skole. Det var helt sånn dyrehage, og helt, hva er det som skjer? Det var veldig dårlig disiplin og det er jo ingen måte å straffe på i det hele tatt i norsk skole. Det er ingen konsekvenser, barna kan gjøre akkurat hva de vil og lærerne kan ikke gjøre noe som helst. Hvis barna er ulydige, kan ikke læreren gjøre noe som helst, ingenting. Men i England var det konsekvenser (Magnus s.21-22).

Informantene opplever at den norske skolen har mindre strenge regler, og at regelbrudd i liten grad blir etterfulgt av konsekvenser.

Tre av informantene syntes reglene på skolen i utlandet var unødvendig strenge, og de synes det er godt å være tilbake i en mindre streng skole i Norge.

5.3 Holdningsrelaterte utfordringer

I arbeidet med å analysere det empiriske materialet fant jeg at når informantene beskrev overgangen fra utenlandsk til norsk skole, mente alle at det eksisterte ulike holdninger og forståelser av skole, utdanning og samfunn i de landene der informantene bodde, men også i Norge.

5.3.1 Å gjøre sitt beste eller å være best

De fleste ungdommene hevder at skolen i utlandet la stor vekt på faglighet og flere opplevde at det var større press der på å oppnå gode faglige prestasjoner i skolen. Både lærere, foreldre og klassekamerater hadde stort fokus på skole og betraktet skolearbeidet som viktig. Noen av informantene erfarte at skolene hadde belønningsordninger for dem som presterte godt. Da ungdommene kom til norsk skole, merket de seg at prestasjonspresset var betraktelig lavere, og at holdningene til skole og skolearbeid var langt mer avslappet.

I Norge, der er det sånn at du skal gjøre ditt beste, men helst skal du ha gode karakterer, men det gjør ingenting om du har en treer i ett fag. Jeg slapper jo litt mer av, og du trenger jo ikke sekser i alle fag for å komme deg inn på videregående. Og det var jo litt sånn i USA, der skulle du ikke gjøre ditt beste, der skulle du være den beste (Siv s.17-18).

Jeg var helt sjokkert etter ett år i norsk skole. Der er skole liksom det verste som fins. Der er det om å gjøre å ha så lite skole som mulig, og det å være bra i skolen er ikke viktig før en uke før prøvene (Magnus s.19).

Også holdningen til svakere elever og til elever som har behov for ekstra oppfølging på skolen og ikke kan prestere så godt, blir trukket frem av flere av informantene. Noen av ungdommene opplevde at enkelte elever med spesielle behov gikk på spesialskoler, ble omplassert eller ikke fikk plass ved skolen i det hele tatt dersom det oppsto problemer. I

norsk skole opplevde de at alle elever uansett behov og prestasjonsevne hadde plass i den samme skolen.

Søsteren min hadde en venninne som hadde dysleksi, og hun fikk ikke lov til å fortsette på den skolen vi gikk på fordi det dro ned snittet på skolen. De var så veldig bevisst på at de skulle ha et godt rykte. Så da fikk hun ikke fortsette på skolen, på grunn av at hun hadde dysleksi og ikke klarte seg like bra (Eva s.4).

Da jeg kom tilbake til Norge, da hadde jeg to elever i klassen min som hadde ADHD. I UAE hadde de ikke lov å komme inn på skolen, de har spesialskoler, så sånn sett var det også stor forskjell (Anders s.4).

Halvparten av informantene hadde merket seg hvor ulik holdningene til lekser var i henholdsvis norsk og utenlandsk skole. De synes blant annet at norske elever klager unødige over for mye lekser og strenge lærere. Selv hadde de erfart langt strengere forhold, og et betydelig større arbeidspress.

De er ikke vant med å få så mye lekser. De sier alltid til meg: ”Han kan ikke si at vi skal gjøre det og det og det, for det er så masse arbeid og vi har vært så flink på skolen” [...] Men læreren vil bare at vi skal gå gjennom det vi har lært, bare være sikker på at vi har lært det [...] Jeg tenker mer sånn at jeg må bare gjøre det uansett, for å få det beste ut av det. Læreren vil jo bare hjelpe meg (Hanne s.31).

Når jeg hører klager fra venner om hvor mye lekser vi har, og hvor strenge lærerne er, så må jeg av og til le. For dette er ikke så veldig strengt i forhold til det jeg har opplevd. Det handler om perspektiv. Siden jeg har opplevd det jeg kaller veldig strengt, så er jo dette egentlig bare ”a piece of cake”, i forhold. Det slår meg at det er veldig annerledes, at vi tenker på en veldig annerledes måte om akkurat det. Og lærerne i England var veldig annerledes enn de her i Norge. Så, det har jo gitt meg en innsikt at det kunne vært verre (Eva s.13-14).

Halvparten av informantene kommer også inn på at de synes elevene har en mer negativ holdning til og mindre respekt for lærerne i norsk skole enn de har på mange utenlandske skoler. Enkelte har reflektert over dette og mener at norske elever har vanskelig for å forholde seg til autoriteter, og at lærerne i norsk skole kunne vært tydeligere autoritetspersoner.

5.3.2 Faglig og sosialt fokus

Halvparten av informantene ga uttrykk for at de syntes det var mye press i skolen i utlandet og for lite faglig trykk i norsk skole. Det var mye unødig tid som gikk bort mellom læringsaktiviteter, mye snakk i timene og mye snakk om utenomfaglige saker. Samtidig reflekterer noen av informantene over den ulike faglige vektleggingen som forekommer i utenlandsk og norsk skole, der de fremhever verdien av den sosiale og holdningsskapende siden ved norsk skole:

At du skal bli smart, det er det de tenker på der nede. I Norge er det nok litt mer sånn, lære holdninger og mye sånn i skolen. Der nede var det mer at du skal få kunnskap, tror jeg. Jeg mener det er viktig å lære holdninger, kanskje like viktig som å bli smart (Lars s.18).

Flere av informantene trekker frem at det var en mer elevvennlig skole som møtte dem i Norge, der det var rom for personlige opplevelser og der trivsel sto sentralt.

I England var det sånn at du skulle jo følge med, du skulle få med deg alt, og alle jobbet hardt fordi de var litt sånn redd for hva som kunne skje hvis det ikke skjedde. Men for trivsel er det ikke sikkert at det er så koselig å hele tiden tenke at du må jobbe hardt, ellers så... Eller det med at lærerne dine er bare skumle og sånn, det gir ikke en like varm dag. Men en annen lærer i Norge som kommer opp og sier "God morgen alle sammen!" og gjerne forteller om hvordan de har hatt det i helgen eller sånn, da er det litt lettere å føle seg tilpass (Eva s.6).

De fleste av informantene forteller at skolearbeid og utdanning ble sett på som svært viktig i det miljøet de var en del av i utlandet, og flere gir uttrykk for at de har endret holdning til skolearbeid og utdanning. De ser at skolearbeidet er viktig og at kunnskap og videre utdanning er svært verdifullt og kan gi dem mange muligheter.

5.4 Læring i overgangssituasjoner

Alle informantene opplevde at de hadde lært mye av å vokse opp i ulike kulturer. De gir uttrykk for at de hadde hatt stort faglig utbytte i skolen, og utviklet gode ferdigheter i ett eller flere språk. Når jeg spør dem hva de synes de har lært mest av, er det likevel ikke skolekunnskapen som først og fremst nevnes, men erfaringene de gjorde seg på godt og vondt *utenom* undervisningen og klasserommet.

Jeg har jo helt klart faglig sett lært mye på skolen, men jeg tror ikke det er det som er det viktigste. Det er vel det å tilpasse seg nye ting, ikke være så skeptisk til alt som er nytt, og bare se det som naturlig å møte ett eller annet nytt miljø. Ikke bli stresset og ikke tenke; "Skitt hva skjer nå?", men heller tenke; "Ja, fint nå prøver jeg å tilpasse meg". Ja, det er jo kjempebra og sånn som jeg sikkert er glad for seinere i livet. Er for så vidt glad for det nå og, men nå tenker jeg at jeg skulle ønske jeg hadde sluppet det, men... (Lars s.32).

Og denne kunnskapen og livslærdommen om tilpasning til noe nytt og ukjent både i og utenfor skolen, tilegner man seg gjerne først og fremst i livets skole, som kan by på både spennende og tornefulle erfaringer.

5.4.1 ”Jeg har faglig sett lært mye på skolen, men jeg tror ikke det er det som er det viktigste...”

I likhet med Lars, hevdet flere informanter at de fikk formell kunnskap og erfaringer ved å ha bodd og gått på skole både i Norge og utlandet. I tillegg har de også høstet kunnskaper og erfaringer fra sammenhenger utenfor skolen. Slike skolerelaterte livserfaringer som strekker seg utover det skolefaglige, er det MacBeath (2006) betegner som ”learning beyond school”.

Alle informantene har opplevd at de har lært å kjenne seg selv, andre mennesker og den kulturen de er en del av, på en annen måte, og at dette har skjedd i samspill og samhandling med medmennesker og de omgivelsene de har vært en del av.

Informantene beskriver hvordan de gjennom observasjon, dialog og samspill lærte seg uskrevne regler, skikker, og barne- og ungdomskulturen i de ulike samfunnene de bodde i. De lærte å tilpasse seg og mestre disse omgivelsene, de er blitt mer nysgjerrige og synes det er spennende og utfordrende å oppleve og prøve å takle nye steder og situasjoner.

5.4.2 Å vokse som medmenneske

Alle informantene gir uttrykk for at de har fått økt sin toleranse i forhold til andre mennesker og har fått større evne til å sette seg inn i deres situasjon. De har opplevd å være innflyttere og utlendinger i et fremmed samfunn, og har forståelse for hvordan det er å være ny i en ukjent kultur og i et nytt miljø. Flere av informantene mener å ha færre fordommer mot fremmede og utlendinger enn det de har erfart at mange andre nordmenn har. Informantene i undersøkelsen gir uttrykk for at de i møte med mennesker har lært å ikke ’skue hunden på hårene’, men bli kjent med og respektere at mennesker er forskjellige. Informantene synes i større grad å betrakte folk som er annerledes enn dem selv i et berikelsesperspektiv, der mennesker med en annen erfaring og bakgrunn enn dem selv vurderes som en ressurs og som en mulighet til å lære noe nytt. Da er det ikke hvordan du ser ut, men personligheten og hvem du er som er viktig.

Selv om vi ikke er fra samme land, så kan vi godt være like som personer, ha samme personlighet og interesser. Ja, jeg vet jo at hvis jeg bare blir kjent med en person litt bedre, så blir det mye bedre [...] Når folk går forbi mennesker som er veldig annerledes, så kommenterer nordmenn de mer. Men siden jeg har sett så veldig mange rare folk, så vet jeg at det er ikke noe galt med dem, du kan ikke dømme en bok på utseende (Hanne s.25-26).

Flere av informantene hevder at de ble inkludert i det nye skolemiljøet når de flyttet til utlandet. Det var en klar forventning at alle skulle inkluderes i miljøet, uavhengig av nasjonalitet og etnisk tilhørighet - både på skolen og i det internasjonale samfunnet mange av dem ble en del av. Dette mener de har formet dem som mennesker. Det er blitt naturlig å være inkluderende.

Det å ha bodd i et internasjonalt miljø og i ulike kulturer har medført at noen av informantene har måttet forholde seg til stadig nye mennesker og nye miljø. Flere av informantene peker på at dette har lært dem å være nysgjerrige på omgivelsene og vise interesse for nye mennesker. De er blitt mer inkluderende overfor andre og tar lettere initiativ til kontakt med andre.

Jeg snakker selvfølgelig mye mer til de som er nye eller de jeg ikke kjenner, enn det andre folk gjør hvis de først møter dem (Hanne s.26).

Flere av informantene beskriver hvordan de i overgangen *mellom* kulturer må vise stor tilpasningsdyktighet. De observerer hvilke normer, regler og holdninger som er gjeldende og prøver å tilpasse seg disse. De forteller hvordan de lærer fremmede språk, helst så fort som mulig, slik at de kommer raskere inn i det sosiale fellesskapet og kan tilegne seg faglig kunnskap på skolen.

Du lærer deg vel å tilpasse deg forskjellige miljøer, da. For det er jo mange som skal til utlandet etter hvert, så da har jeg helt klart en fordel. Så lærer du jo et språk i tillegg og så er det jo det med å være vant til å komme til nye steder, og tilpasse seg nye steder når man ikke skal bo hele livet sitt ett sted. Jeg er litt mer åpen for inkludering, selvfølgelig. Det er jeg nok helt klart, og at det ikke bør være så mye forskjell på oss, da (Lars s.24).

Gjennom sine fortellinger viser informantene evne til fleksibilitet og tilpassing, noe som for noen av dem har kostet mye, men som de hevder også har gitt dem viktige erfaringer.

5.4.3 "Det er jo litt spennende å se hva annet som er der ute..." (Eva)

Informantene har lært mye om ulike samfunn og flere av dem gir uttrykk for at de har lært å ha større forståelse for andre kulturer. De opplever at dette hjelper dem til å tilpasse seg nye kulturelle kontekster. De er nysgjerrige på ulike kulturer, og opplever ikke det ukjente som skremmende, men tvert imot som interessant og spennende. Disse informantene har opplevd å mestre overganger mellom ulike skoleslag, til tross for at enkelte støtte på store utfordringer. Det har gitt dem mot og interesse for å søke nye kulturer og miljøer. Interessen for det nye avspeiler seg for flere av dem blant annet i

ønsket om å studere eller jobbe i utlandet senere. Halvparten av informantene identifiserer seg ikke som helt norske (Se ”Identitet og fremtidsplaner” s.68).

Flere av informantene mener møtet med det ukjente er utfordrende. De hevder at verden er full av uoppdagete muligheter, og mange av dem synes å være ivrige etter å forstå og lære nye ting i ulike kulturer.

Nå har jeg prøvd den ene siden og den andre siden. Og ettersom jeg har klart meg i begge de to landene, så er det jo litt spennende å se hva annet som er der ute og hva jeg kan lære av det. Som hva jeg kan bruke den lærdommen til som jeg har fått fra disse andre stedene (Eva s.15).

Flere av informantene mener å ha lært at verden er så mye mer enn Norge, og at det er ulike måter å tenke på og vurdere situasjoner og mennesker på. De synes å ha fått en mer *global* tilnærming til verden, og ser på verden som et handlingsrom, der mulighetene er uendelig mye større enn det de finner i Norge.

5.4.4 ”Jeg har lært meg selv mer å kjenne” (Mari)

Mange av informantene har opplevd nye sider ved seg selv i skiftet mellom kulturer. De har stått overfor utfordringer som de til å begynne med så som uoverkommelige, men som de likevel opplevde at de kom gjennom. Dette har gitt dem en særlig mestringsfølelse, samt erfaring og trygghet på at de kan takle vanskelige utfordringer også i andre tilsvarende situasjoner.

[...] hvis jeg skal flytte et annet sted nå, så vet jeg at det går greit og at jeg ikke trenger å være like redd for ikke å få venner, for jeg vet at jeg får det uansett, og at jeg er god til å skaffe venner (Hanne s.18).

Hanne har erfaring med å mestre å knytte nye vennskap etter årene på utenlandsk skole, noe som gjør henne trygg på at hun skal klare det igjen dersom hun skulle flytte igjen.

Jeg har kanskje lært å bli modigere i møte med andre folk? Jeg har jo overgått meg selv mange ganger, ved å gå på den skolen og komme inn der helt aleine og ikke kjenne noen, utenom min bror da. Så kanskje det å tørre litt mer, [...] og jeg har vel lært meg selv mer å kjenne (Mari s.14-15).

Mari opplever å ha sprengt sine egne grenser for hva hun trodde hun skulle klare, noe som har gitt henne større mot, mestringsfølelse og større selvinnsikt. Videre opplever hun at det å lære et nytt språk har gitt henne troen på at alt er mulig bare hun vil:

Jeg kan jo to språk nå, og det har hjulpet meg veldig mye med skolen i ettertid, i tiende klasse da. Med læring og sånn. Jeg får på en måte til det jeg vil. Nå har jeg faktisk lært meg et helt nytt språk, og da er det ikke så mye som kan være veldig mye vanskeligere enn det. Det har gjort noe med innstillingen min. Ofte er det vanskelig og sånn, men jeg

bare tenker at det går jo bra til slutt. Det gikk jo bra nå, da må det jo kunne gå bra en annen gang også (Mari s.15).

Informantene forteller at de har opplevd å mestre utfordringer, og at de er blitt kjent med sider ved seg selv som de ikke var bevisst på før de ble utfordret i møte med et nytt miljø og en ny kultur. Overgangssituasjonen har gjerne vært med på både å aktivere evner og egenskaper, og gjort informantene bevisst på andre sider ved seg selv.

5.4.5 "Broadened my horizon" (Eva)

Flere av informantene opplever å ha lært å se en sak fra flere sider. De har erfaring fra og har bodd i ulike kulturer, og de opplever at de kan vurdere og se situasjoner med andre kulturelle briller enn de norske. De har erfart ulike miljø, mennesker, vaner, holdninger, væremåter og har fått et sammenlikningsgrunnlag både når de reiser ut og når de kommer til Norge. De tar ikke lenger sine omgivelser som en selvfølge, men forholder seg til den hverdagen de er en del av til enhver tid.

Når man kan tegne noen sammenhenger og sammenlikne, gir det jo en annen innsikt og det hjelper å forstå ting bedre. Det gir forståelse, for hvis du bare ser en side, ser du jo bare den siden. Men hvis du ser begge to samtidig så blir det jo lettere å kunne fordøye og forstå. Så jeg føler egentlig at det har hjulpet meg. Det har jo vært en bra opplevelse for meg å kunne oppleve begge kulturene. Det har formet meg til et nytt menneske 'all together' [...] Og det har 'broadened my horizon', på en måte (Eva s. 13-14).

Gjennom sine flerspektrede briller, synes informantene å utvikle et mer bevisst og nyansert syn på verden og konteksten de er i.

5.4.6 Identitet og fremtidsplaner

Alle informantene i undersøkelsen er norske statsborgere, men likevel er opplevelsen av egen nasjonalitet og geografiske tilhørighet veldig ulik (vedlegg 6). Identitet er ikke noe entydig begrep. Å ha en norsk identitet er ikke entydig, men kan bety mye forskjellig. Identitet handler blant annet om hvordan man oppfatter seg selv, sine omgivelser, sammenhenger man inngår i og hvordan man samhandler i disse omgivelsene og sammenhengene. Det handler dypest sett om tilhørighet. I det følgende bruker jeg begrepet på en noe kategorisk måte, men er klar over at innenfor betegnelser som norsk, internasjonal og europeer er det også et sett av underkategorier.

Halvparten av informantene sier de opplever seg som norske, to som en blanding av norsk og utenlandsk, og de to siste beskriver seg selv som internasjonale, og som europeere. 4 av de 8 informantene føler at de først og fremst hører hjemme i Norge,

mens resten opplever at de har røtter i det landet de bodde i før de kom til Norge. Lengden på utenlandsoppholdet ser ikke ut til å ha avgjørende betydning for hvor de føler sterkest tilhørighet, da to av de informantene som har vært borte i ni år opplever seg som nordmenn, mens en informant som hadde vært ute i fire år, opplevde seg som amerikaner. Alle tre hadde kommet til Norge i løpet av de siste to årene.

Da jeg spurte informantene om deres fremtidsplaner, nevnte 7 av 8 at de ønsket eller hadde planer om å studere eller jobbe i utlandet. Alle så på utdanning etter videregående skole som viktig, og flere av dem hadde mer eller mindre konkrete utdanningsplaner eller andre ønsker for fremtiden (vedlegg 7).

Hvilken betydning informantenes opphold i utlandet hadde for fremtidige ønsker og valg, varierte. Flere informanter har opplevd mestring i flytteprosessen og i møte med nye miljøer, og de mener å ha tilegnet seg en kompetanse som gjør at de har tro på at de vil mestre nye og liknende situasjoner i fremtiden. De har opplevd å tilegne seg og beherske nye språk, kulturer og komme inn i nye miljø. Dette mener de har hatt betydning for deres ønsker om jobb og utdanning i utlandet. Videre har de sett at verden har mer å tilby enn det de finner i Norge. Dette mener informantene har utvidet deres syn på hvilke muligheter de har i fremtiden. Noen av informantene opplever at skolen i utlandet har gitt dem faglig og personlig inspirasjon til å utforske egne interesser og talenter, noe de mener vil ha betydning for fremtidig yrkesvalg.

6. Et teoretisk perspektiv på informantenes opplevelser av overgangen mellom skole i utlandet og norsk skole

6.1 Å diskutere funn opp mot teori

Som del av argumentasjonen i en vitenskapelig tekst, hevder Lotte Rienecker og Peter Stray Jørgensen (2007) at det er vesentlig å ha et diskusjonsavsnitt, der undersøkelsens resultater diskuteres opp mot oppgavens metodiske og teoretiske komponenter (ibid. p.301). I det følgende vil jeg diskutere prosjektets hovedfunn opp mot de teoretiske perspektiv og hovedbegrep som ble presentert i oppgavens teorikapittel (kapittel 4).

I intervjuene forteller informantene om hvilke ulike opplevelser de hadde i overgangen fra skole i utlandet og til norsk skole. Mest markant opplevde informantene de *faglige, sosiale og holdningsrelaterte* aspektene ved overgangen. Informantene sier også noe om hvilke *lærings erfaringer* de har gjort seg etter å ha bodd og gått på skole i ulike kulturer. Med utgangspunkt i prosjektets hovedproblemstilling og underspørsmål, vil jeg i de følgende diskusjonsavsnitt først diskutere de sosiale og faglige utfordringene ved overgangen til norsk skole. Disse vil bli diskutert i lys av overgangsbegrepet, Lave og Wengers teori om praksisfellesskap, samt Bourdieus kapitalteori. Deretter vil jeg med utgangspunkt i PISA-undersøkelsene diskutere forskjeller mellom læringskulturer som informantene mener de har opplevd. Avslutningsvis vil jeg diskutere informantenes lærings erfaringer i lys av postmodernismen.

6.2 Informantenes sosiale og faglige utfordringer ved overgangen til norsk skole.

Tidligere forskning viser at det er utfordrende å komme hjem igjen etter å ha bodd og gått på skole i utlandet over lengre tid (Ellingsrud & Lørum, 2003; Gillblad, 1991). Derfor var det overraskende og interessant at samtlige informanter i denne undersøkelsen umiddelbart ga uttrykk for at den sosiale overgangen til norsk skole hadde gått fint og ikke bød på nevneverdige problemer. Flere av ungdommene opplevde sågar at det var lettere å komme tilbake til skolen i Norge enn det hadde vært å begynne på skole i utlandet. Informantene peker selv på flere faktorer som virket positivt inn på *overgangen fra skole i utlandet og til norsk skole*, noe jeg vil diskutere i det følgende.

6.2.1 Faktorer som informantene opplever virker *positivt* inn på overgangen til norsk skole

Informantene fremhever *språkets* betydning for en positiv sosial overgang. Det norske språket er noe alle informantene mestrer, og derfor en kompetanse de kunne videreføre inn i den nye settingen i norsk skole. Som nevnt i kapittel 4.8 betegner Wenger (2007) en slik videreføring av kunnskap og ferdigheter fra ett fellesskap til et annet som meglingsprosess. I overgangssituasjonen blir språket et verktøy i meglingsprosessen mellom den kjente kulturen de reiser fra og den kulturen som møter dem i norsk skole. Dette kan bidra til en kontinuerlig overgang (Lam & Pollard, 2006), der deres språklige kompetanse er en brobygger mellom det kjente og det ukjente. Samtidig peker Bourdieu på at språket er en vesentlig kapital som gjør det mulig for ungdommene å orientere seg i det som skjer og få innflytelse over sin egen situasjon og det samfunnet de er en del av (Bourdieu, 1996; Broady & Palme, 1995). Dermed kan språklig kompetanse også gi informantene en opplevelse av kontroll, innflytelse og mestring i den nye situasjonen. At de muntlig sett behersket norsk, peker informantene på som en svært sentral faktor for en positiv overgang til norsk skole.

En annen vesentlig faktor som flere av informantene mener spiller inn i overgangen fra utland til Norge, var at de *kjente noen* i klassen, eller i nærmiljøet fra før. Bourdieu (1996, 2001) peker på at slike sosiale bånd og kontakter, såkalt sosial kapital, er vesentlig i prosessen med å oppnå medlemskap i en gruppe og slik få innflytelse over settingen og ens egen situasjon. Det å kjenne noen fra før, kan også tolkes som en form for meglingsprosess mellom det fellesskapet de kjenner fra før, og den nye konteksten de skal inn i, noe informantene forteller skaper trygghet og kontinuitet i overgangssituasjonen.

Videre peker informantene på at det virker mest positivt inn på overgangsprosessen når det er *et naturlig skoleskifte* med overgang for alle elevene, som for eksempel ved skifte mellom barneskole og ungdomsskole, eller fra ungdomsskole til videregående skole. Cullberg (2007, p. 59) peker på at konformitet og behovet for å være som de andre er sentralt i mange ungdommers liv. I en slik setting er alle i samme overgangssituasjon, og de hjemvendte ungdommene skiller seg ikke ut som spesielle eller som ”nye”. En felles ny start gir også alle deltakerne samme mulighet for aktiv deltakelse i fellesskapet. Alle har lik mulighet til innflytelse i overgangssituasjonen og i etableringen av fellesskapet, og alle er dermed legitime og sentrale deltakende medlemmer i fellesskapet. I denne situasjonen vil det gjerne være større rom for

mangfold og forskjellighet, blant annet fordi rammer og normer for fellesskapet ennå ikke er fastlagt, men forhandles fram i læringsfellesskapets etableringsprosess.

Den siste faktoren som flere informanter hevder medvirker til positiv sosial overgang, er *skolens vektlegging av inkludering og det sosiale miljøet* ved skolen. Dette materialiserer seg gjerne gjennom turer og tilrettelagte pedagogiske eller sosiale aktiviteter i begynnelsen av og gjennom hele skoleåret, der målet er inkludering av alle elever og videreutvikling av et positivt skole- og klasse miljø. Elevene får mulighet til å bli kjent med hverandre gjennom felles aktiviteter. Slik tilrettelegger skolen for en naturlig, sosial og kulturell læringsarena, der novisene og de erfarne deltakerne samhandler og der de erfarne, gjennom felles aktivitet, kan trekke nykommerne mot deres nærmeste kulturelle og sosiale utviklingszone (Lave & Wenger, 1991, p. 48; Vygotsky, 1978). Noen av informantene har opplevd en slik tilrettelegging i norsk skole, mens andre uttrykker et ønske om at det kunne vært slik, etter positive erfaringer med sosiale aktiviteter på skole i utlandet. Slike positive aktiviteter kan både de erfarne og nykommerne nyte godt av, men informantenes fortellinger tyder imidlertid på at ikke alle skoler ser verdien av slike tiltak. Og det skal gjerne ikke så mye til for å få i stand dette, slik Magnus ser det:

Det skal ikke akkurat være store turer til Sveits, det kan jo bare være borte i skogen eller ned til stranden, verre er det jo ikke (Magnus s.11).

Det enkle er ofte det beste, og små tiltak kan ha stor betydning for unges positive identitetsutvikling og mestringsopplevelse i overgangen mellom læringskulturer.

6.2.2 Informantenes beskrivelse av å bli legitimt medlem av et nytt praksisfellesskap

Elevene vil alltid være legitime deltakere og medlemmer i det skolefellesskapet de er innmeldt i, og der de har lovlig adgang som elever (Hansen, 2000, p. 211). Men i hvilken grad de blir *fullt* deltakende medlemmer i fellesskapet, er ikke gitt gjennom å være elev ved en skole. Det er en prosess som foregår mellom den enkelte nybegynner og det spesifikke fellesskapet han eller hun møter.

Informantene fremhever at det er viktig at de tar initiativ når de skal inn i et nytt fellesskap, med andre ord hevder de at det er viktig å være aktiv. Halvparten av informantene beskriver at det å velge å stille seg litt passivt på siden i begynnelsen, er

en god strategi for å bli inkludert. Ved å stille seg fysisk, sosialt og/eller psykisk i periferien av det som foregår i fellesskapet, inntar de en mer perifer deltakerrolle (Lave & Wenger, 1991), og blir kjent med situasjonen og settingen. Gjennom observasjon kan de få oversikt over hva som foregår og hva som er normen, og finne ut hvordan de skal handle i nye situasjoner og miljø. Slik kan ungdommene fortsette å være noviser i periferien til de blir trygge og har oversikt, og kan gradvis nærme seg større deltakelse i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

For å bli deltaker i et fellesskap er det viktig at man deltar i en felles aktivitet som man tillegger samme betydning som de andre (Hansen, 2000; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2007). Om møtet med en ny læringskultur forteller flere av informantene at de ikke umiddelbart forsto og la samme betydning i de aktivitetene som foregikk i fellesskapet, enten det var faglige skoleaktiviteter, sosiale aktiviteter eller koder for kommunikasjon, samværsformer eller ungdomskultur. Mye var nytt og ukjent, og måtte læres. Men ved å innta en perifer begynnerposisjon og samhandle med mer erfarne medlemmer, lærte informantene betydningen av aktivitetene i fellesskapet å kjenne.

6.2.3 "Noen andre må jo også være villig til å få deg inn"

Den perifere deltakelse omfatter også maktrelasjoner, der den perifere plasseringen kan være et sted hvor de unge kan bevege seg mot større deltakelse, som kan gi mulighet for å utvikle større selvtilit og innflytelse. Men den kan også innebære at man blir holdt tilbake og dermed får begrenset mulighet til å være et fullt deltakende og legitimt medlem av fellesskapet. Dette hindrer muligheten for innflytelse og kan være en kilde til maktesløshet (Lave & Wenger, 1991). Bourdieu (2001, p. 104) peker på at nye medlemmer kan oppleves som en trussel mot den etablerte gruppens kultur og identitet, gjennom at maktbalansen forrykkes og dermed presser frem truende forandringer. Slik beskriver Lars hva som må til for å få større deltakelse i fellesskapet:

Man må gjøre mye selv, men det hjelper ikke alltid å fikse opp i det sjøl og ta initiativet. Det holder ikke alltid. Noen andre må jo også være villig til å få deg inn (Lars s.31-32).

Å være aktiv i overgangssituasjonen er ikke alltid nok, og Lars peker på at de andre medlemmene må være villige til å la deg få innpass i fellesskapet. Medlemmene i fellesskapet har makt til å inkludere eller ekskludere, til å la nykommere får større grad av deltakelse i fellesskapet, eller holde vedkommende utenfor muligheten til innflytelse og deltakelse, noe to av informantene har såre erfaringer med.

Jeg opplevde egentlig ikke at jeg var en del av klassen. Det er ikke sånn som i norske klasserom, sant. Det var liksom ikke så sammensveiset, det var liksom grupper og klikker og sånne ting (Siv s.8).

Siv opplevde å bli værende i periferien og ikke få innpass i miljøet. Lars beskriver sin opplevelse av hjelpeløshet i denne situasjonen.

Jeg var veldig hjelpsløs første perioden, og det var dårlig miljø der. Det var mye hasj, og det var veldig mye rart som jeg ikke likte i det hele tatt. Jeg kom liksom aldri inn i noe miljø. Jeg var litt med dem, men jeg syntes ikke de var så bra gjeng. Og så merket jeg at jeg ikke var velkommen der, for eksempel at sykkel min ble stjålet tre ganger [...] De sto og viste fingeren til meg når jeg kom på skolen, og sa pell deg hjem. Da merket jeg helt klart at her er jeg ikke velkommen, og da hadde jeg jo ikke noe lyst til å bo der (Lars s. 3-4).

Både Siv og Lars forteller om det å bli holdt utenfor og tilbake i deltakelse og innflytelse i fellesskapet på skolen i utlandet, og i følge Lave og Wenger (1991) kan en slik ekskludering føre til maktesløshet. Denne situasjonen resulterte i at de valgte å bytte skole og reise hjem tidligere. Begge uttrykker at flyttingen til Norge var viktig for deres selvtillit og identitet (jfr. kapittel 5.2.3).

Det å få en venn er ifølge informantene helt avgjørende i en overgangsfase mellom læringskulturer. En venn er gjerne ”den andre som er villig til å få deg inn”, og er steget inn i det minste sosiale fellesskapet mellom to mennesker, der man er inkludert og akseptert. Denne kontakten og vennskapsbåndet kan også sees på som første steget på veien mot å opparbeide seg sosial kapital, som gjerne kan utvikles og bane veien for medlemskap i større fellesskap (Bourdieu, 2001).

Skolen spiller en stor rolle når det gjelder å hindre ekskludering. Den kan bidra til å skape arenaer der ”noviser” får mulighet til større grad av deltakelse i fellesskapet. Det handler om at skolen ser behovet for og verdien av å arbeide for et positivt sosialt fellesskap, skape arenaer der nykommerne og de erfarne kan samhandle og lære av hverandre, slik at nye elever kan bidra og bli inkludert.

6.2.4 Mestringsstrategier ved overgang mellom læringskulturer

Informantene forteller om ulike strategier som de opplever som nyttige for å mestre klasseromssituasjonen, møte forventningene fra omgivelsene, og finne sin plass i fellesskapet både når de begynte på skole i utlandet, og når de startet opp i norsk skole. Flere av dem trekker fram betydningen av å ta initiativ og selv være aktive i overgangsprosessen. Dette bekrefter langt på vei synet på barn og ungdom som aktive

aktører i møtet med den nye kulturen (Bruner, 1986, 1996; Corsaro, 2003; Vygotsky, 1978; Wertsch, 1993). Tilpasning til fellesskapet gjennom observasjon av regler, normer, atferd, klesstil og til språket som preger fellesskapet, er en strategi som flere av informantene beskriver som nyttige når de skal inn i et nytt fellesskap, og den er viktig i prosessen med å bygge opp kulturell kapital. Ofte synes disse ungdommene å velge *konformitet* som strategi for å passe inn i klassefellesskapet og innfri forventningene (Lam & Pollard, 2006), noe som også er sammenfallende med mange ungdommers behov for å være som de andre (Cullberg, 2007). To av informantene forteller at de ser det som viktig å tilpasse seg det nye miljøet, men understreker betydningen av å våge å være seg selv, være litt annerledes, og dermed velge en mer *ikke-konform strategi*. I følge Lam og Pollard (2006) innebærer denne strategien at de unge respekterer skoleforventningene, men ønsker og ser det som viktig å være uavhengig og seg selv. Ingen av strategiene informantene beskriver, faller inn under det Lam og Pollard (2006) kaller *redefinisjon* eller *anti-konform mestringsstrategi*, i overgangen mellom læringskulturene.

En av informantene så det som viktig å tenke gjennom sitt eget mulige bidrag til fellesskapet, på en mest mulig positiv måte. Dette krever refleksjon, der overgangssituasjonen stimulerer ungdommene til å bli kjent med og bevisst på sine egne sterke og svake sider og kvaliteter. De benytter de sidene ved seg selv som de tror kan hjelpe dem til å passe inn, og som de kan lykkes best med i møtet med nye fellesskap. Dette har i følge flere informanter gitt dem større selvinnsikt.

Å lære seg språket peker informantene på som avgjørende for en positiv overgang mellom læringskulturene. Bourdieu peker på at språklig kapital er viktig for å orientere seg om det som skjer i omgivelsene og få innflytelse på dem (Bourdieu, 1996; Broady & Palme, 1995). Flere informanter anser det som avgjørende for både den faglige og sosiale overgangen å lære seg det nye språket relativt raskt. Det kom imidlertid som en overraskelse på noen informanter at de skriftlige norskkunnskapene skulle by på problemer når de vendte tilbake til Norge. Over halvparten av informantene opplevde dette som en skolefaglig utfordring etter hjemkomsten (se side 52 og vedlegg 5).

Når det gjelder fritidsaktiviteter er det flere informanter som ser nytten av å sette i gang nye aktiviteter, eller fortsette med aktiviteter de deltok i før de dro tilbake. De velger gjerne aktiviteter der de kan treffe medelever eller andre ungdommer. I følge Lam og

Pollard (2006) kan overganger oppleves som kontinuerlige eller diskontinuerlige. Å fortsette med kjente aktiviteter kan skape kontinuitet mellom det ungdommene forlot og det nye de skal inn i, og kan være med på å gjøre overgangen kontinuerlig. Selve aktiviteten kan videreføres og inngå i meglingsprosessen mellom det fellesskapet man forlot i utlandet, og det nye man går inn i ved tilbakevending (Wenger, 2007). Den kulturelle kapitalen (Bourdieu, 2001) i form av kunnskaper og ferdigheter i for eksempel fotball og dans, er universell. Slike aktiviteter kan overføres fra ett fellesskap til et annet uavhengig av språk og geografi, og der aktiviteten blir et felles element mellom de ulike læringsfellesskapene. Å delta i en felles aktivitet som man forstår og tillegger samme betydning som de andre, kan åpne for full deltakelse i det nye fellesskapet, slik flere informanter erfarte.

At ungdommene går inn i ulike fellesskap både på skolen og i fritiden, kan også øke mulighetene for innpass og mestring og slik sett gjøre dem mindre sårbare for utstøting og avvisning. Tilgang, inkludering og opplevelse av tilhørighet i et fellesskap, har stor betydning for ungdommers identitetsutvikling og selvtillit (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2007), noe informantene selv peker på i sine historier (jfr. kapittel 5.2.1 og 5.2.3).

6.2.5 Det faglige møtet med norsk skole

For skolen er det et viktig ansvar å sørge for at *alle* elevene opplever å bli inkludert i læringsfellesskapet, både faglig og sosialt. Faglig kontinuitet i overgangssituasjonen er vesentlig. Barn og ungdom må oppleve å bli sett og møtt på det faglige nivået de befinner seg. Dette fremheves i Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006), der tilpasset opplæring for alle elever er et grunnleggende prinsipp. For unge globale nomader kan faglig megling være vesentlig for full deltakelse i læringsfellesskapet. Megling innebærer da at man gjør bruk av faglige kunnskaper og ferdigheter som er praktisert og utviklet i ett praksisfellesskap, i overføringen til nytt fellesskap (jfr. tidligere drøfting).

Alle informantene i prosjektet opplevde at lærerne var interessert i deres erfaringer og opplevelser fra skolen i utlandet, og de fleste opplevde også at deres erfaringer og kunnskaper ble brukt som en ressurs i klassen. Slik verdsetter skolen ungdommenes særegne erfaringer, åpner opp for mangfold og tilrettelegger for en kontinuerlig overgang mellom læringskulturer, der de unges erfaringer fra skolen i utlandet kan

overføres og nyttiggjøres i norsk skole. Klassekameratene og andre venners interesse var heller blandet, noe som sammenfaller med Økland (2003) og Gillblads (1991) funn. Gillblad (1991) hevder at globale nomader opplever å få liten oppmerksomhet for deres utenlandserfaringer fra omgivelsene. Det kan være ulike årsaker til dette. I følge Janteloven må du ikke tro du er bedre enn oss. Eller det kan være et resultat av at ungdom ofte synes å leve og samhandle i øyeblikket - her og nå - og dermed ikke vektlegger det som har skjedd med deres venner tidligere. Noen medelever kan kanskje også synes det er vanskelig å forstå og identifisere seg med medelevens utenlandserfaringer.

Alle informantene i undersøkelsen behersket muntlig norsk, mens skriftlig norsk var en utfordring for over halvparten av dem da de kom tilbake til norsk skole. Imidlertid opplevde samtlige informanter at de lå på et faglig høyere nivå enn sine medelever i ett eller flere fag etter utenlandsoppholdet. I varierende grad opplevde de å få tilpasset opplæringen, der deres norskspråklige vansker ble tatt tak i av læreren, og der de fikk faglige utfordringer i forhold til det faglige nivå de befant seg på. Noen av informantene mente at hvilket tilbud de fikk om tilpasset opplæring, var avhengig av den enkelte lærer.

Hva er årsaken til dette? Både Gillblad (1991) og Øen (2005) påpeker at hjemvendte ungdommer noen ganger opplever seg som innvandrere i eget land, ved at de ser ut som andre elever, men ofte tenker annerledes enn dem. Kanskje er det slik i skolen også; deres behov for faglig hjelp og utfordringer er ikke nødvendigvis så åpenbare, nettopp fordi de ser og høres ut som andre norske elever. Dermed kommer heller ikke deres kulturelle erfaringer og bakgrunn så tydelig frem. En annen årsak kan være at en del av disse ungdommene krever liten oppmerksomhet, da de er vant til å tilpasse seg nye kontekster, gjøre det beste ut av situasjonen og gli ubemerket inn i nye miljø, uten å skille seg vesentlig ut fra resten av gruppen. I dette scenarioet kan det være vanskelig for omgivelsene å oppdage og forstå behovet noen av dem har for tilrettelegging og tilpasning. Samtidig gir informantene uttrykk for ambivalens i forhold til tilpassete tiltak, da de gjerne kommer i konflikt med behovet og ønsket om å være som de andre.

Dersom skolen realiserer tilpasset opplæring for alle, slik Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006) har som mål, vil alle elevers forskjellighet og læringsbehov bli møtt. Da vil det postmoderne

idealet om mangfold og forskjellighet være det som er vanlig, både med hensyn til elevenes sosiale, kulturelle og faglige behov og oppfølging. De hjemvendte ungdommene vil da være like forskjellige ”som alle de andre”. Ut fra informantenes tilbakemeldinger, kan det imidlertid se ut til at tilpasset opplæring for alle, som intensjonene i Kunnskapsløftet skulle tilsi, ikke i like stor grad preger skolehverdagen i Norge. På bakgrunn av informantenes fortellinger, kan man spørre seg om dette i stor grad er personavhengig, det vil si at det er opp til den enkelte skole eller lærer hvorvidt elevene får tilpasset opplæring eller ikke. Her støtter jeg meg på Befring, som påpeker at skolen ikke har maktet å nå alle mål og løse alle oppgaver den er pålagt. Men noen skoler og lærere er kommet langt i læreplanarbeidet, noe som viser at skolen er en personavhengig organisasjon (Befring, 2004, pp. 229-230). Den varierende oppfølgingen informantene mener å ha erfart, synes å sammenfalle med en slik personavhengighet.

6.3 Informantenes opplevelser av forskjeller mellom læringskulturer

Informantene opplevde både faglige og holdningsrelaterte ulikheter mellom skolen i utlandet og norsk skole. For å forstå erfaringene deres og kunne diskutere deres opplevelser av ulikheter mellom skolekulturer, vil jeg se dem i lys av resultatene fra PISA-undersøkelsene.

I overgangen til norsk skole var det flere av informantene som opplevde et sprang i effektivitet og faglig press. De var vant til sterkt fokus på faglig kunnskap og læring, med mye lekser og stort oppgave- og prøvepress på skolen i utlandet. I norsk skole opplevde de at det var lite faglig press og større fokus på lek og trivsel for elevene. Rapporten fra PISA-undersøkelsen i 2000, utarbeidet av Lie, Kjærnsli, Roe & Turmo (2001) bekrefter på mange måter informantenes erfaringer. I denne PISA-undersøkelsen rapporterer norske elever om større grad av trivsel på skolen enn gjennomsnittet for elever i OECD landene, men uten at undersøkelsen kan vise en sammenheng mellom trivsel og gode læringsresultater. Tvert i mot ligger Norge under gjennomsnittet når det gjelder resultater i matematikk, lesing og naturfag sammenliknet med andre OECD land. Det svake faglige presset i norsk skole kan gjerne være noe av forklaringen på de nedslående norske resultatene i PISA-undersøkelsen, der Norge har hatt svake og fallende faglige resultater i lesing, matematikk og naturfag siden første måling i 2000 (Kjærnsli, et al., 2007). Når det gjelder effektiviteten i norsk skole, viser Kjærnsli, Lie,

Olsen & Roe (2007, p. 261) til resultatene av PISA-undersøkelsene i 2000, 2003 og 2006, samt til ulike norske forskningsprosjekt som indikerer at en stor del (opp mot 30 %) av undervisningstiden går med til utenomfaglige gjøremål.

Informantene opplever også at elevene i Norge har en langt mer avslappet holdning til skole og skolearbeid enn det de selv opplevde å ha da de gikk på skole i utlandet. Kanskje noe av dette gjenspeiles i rapporten for PISA-undersøkelsen i 2000 (S. Lie, et al., 2001), der det kommer frem at norske elever scorer lavt på innsats og utholdenhet. I den norske rapporten fra PISA-undersøkelsen i 2003 (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004) pekes det på at norsk skole er preget av slappe krav til innsats sammenliknet med andre land, og at norsk skole trenger lærere som våger å stille krav. Videre kommer det frem at elevene i norsk skole har mindre positiv holdning til utbyttet av skolegangen enn gjennomsnittet for elever i andre OECD-land (ibid.). Slik sett synes informantenes opplevelser av norske medelevers holdninger til skole og lekser å være i tråd med resultatene fra PISA-undersøkelsene.

En annen faktor som informantene mente skilte skolen i utlandet fra skolen i Norge, var forholdet mellom elev og lærer. Tre av informantene opplevde at lærerne her var mer opptatt av det sosiale forholdet for elevene, enn lærerne i utlandet var. Halvparten av informantene opplevde at lærerne der var opptatt av deres faglige utvikling, mens de savnet dette da de kom tilbake til Norge. Rapporten fra PISA-undersøkelsen i 2003 (Kjærnsli, et al., 2004) viser at det er et mindre positivt lærer - elevforhold i norsk skole, der elevene opplever at lærerne er mindre støttende sammenliknet med gjennomsnittet for de andre OECD-landene. Omfatter dette først og fremst manglende *faglig* støtte, er dette sammenfallende med funn i dette prosjektet. Imidlertid beskriver informantene i dette prosjektet at de opplever lærer - elevrelasjonen i norsk skole som nær, vennskapelig og uformell, der sosiale aspekt blir vektlagt, noe flere av dem opplever som trygt og positivt. Det sosiale og relasjonelle lærer - elevforholdet er dermed ikke sammenfallende med PISA-undersøkelsene, som viser et mindre positivt lærer – elevforhold i norsk skole.

Enkelte informanter medgir at de reagerte på elevenes tilsynelatende manglende respekt for lærerne da de kom tilbake til Norge. Fem informanter nevner spesifikt at de opplevde mer uro og dårligere disiplin enn de hadde vært vant til. Flere informanter ønsket tydeligere lærere med større autoritet, slik de var vant med ute. Slike trekk ved

norsk skole trekkes også frem i rapporten fra PISA-undersøkelsen i 2003 (Kjærnsli, et al., 2004), der det av alle OECD-landene, er Norge og Hellas som sliter mest med dårlig arbeidsmiljø i skolen. I sin rapport ”Tid for tunge løft” (2007) med bakgrunn i PISA-undersøkelsen i 2006, konkluderer Kjærnsli et al. (2007) med at forholdet mellom lærere og elever er problematisk i skolen, og at det er mye bråk og uro i timene. Endringer i elev- og lærerrollen; en friere elevrolle kombinert med en mer tilbaketrukket lærerrolle, mer elevaktive arbeidsformer og uklare faglige krav til elevene, trekkes fram som årsaker til denne uheldige utviklingen.

Informantene ser ut til å ønske en bedre balanse mellom det sterke faglige presset de opplevde i utlandet, og de mer beskjedne faglige utfordringene i norsk skole. Med andre ord; redusert prestasjonspress i skolen i utlandet og større faglig trykk i den norske skolen er det flere av informantene ser for seg som en god og gylden middelvei og som kanskje vil gi den beste læringskulturen. Noen opplever at vektlegging av trivsel og den frie elevrollen i norsk skole har gitt dem en god personlig utvikling.

Informanten Eva ser både positive og negative sider ved de to læringskulturene hun har erfaring med. Hun trekker den konklusjonen at både den faglige kunnskapen som ble vektlagt i England, og den mer personlige utviklingen hun opplevde i Norge har vært viktig for hennes utvikling og læring. Hun mener å ha fått en god faglig og personlig utvikling som følge av å ha vært elev i to ulike skolesystem. Hun ser verdien i begge systemene, og synes hun har fått det beste ut av hvert av dem. Slik sett kan hennes erfaringer gi en påminning om at vi ikke må ”skylle barnet ut med badevannet”. Alt er ikke galt i norsk skole, men kanskje kan noe forbedres.

6.4 Informantenes læringserfaringer

Informantene i dette prosjektet har opplevd konsekvensene av å leve og vokse opp i et postmoderne samfunn med raske skift, endringer og overganger – en global verden med internasjonale strømninger (Bruner, 1996; Field, 2010; Giddens, 2002). De har beveget seg mellom ulike kulturer og læringsfelleskap, som en konsekvens av det mobile og internasjonale arbeidsmarkedet og samfunnet vi lever i. Flytting mellom ulike land og kulturer, kan i følge Ecclestone, Biesta & Hughes (2010) oppleves stressende og belastende, men slike forandringer og overganger kan også virke stimulerende på utvikling og læring (Lam & Pollard, 2006).

Gjennom sine fortellinger gir samtlige informanter uttrykk for at de har lært mye av å vokse opp i ulike kulturer. Det faglige utbyttet de fikk ved å gå på skole i utlandet var stort, men det de hevder å ha lært mest av, var erfaringer de gjorde utenfor den ordinære undervisningen.

I det følgende vil jeg diskutere informantenes læringsopplevelser i lys av postmodernismen.

6.4.1 Hvem er du og hvordan passer du inn her?

Informantene forteller at de har lært seg selv bedre å kjenne gjennom utfordringene som oppsto i møte med nye kulturer og fellesskap, og i overgangen mellom ulike [lærings]kulturer. Flere informanter beskriver at de i overgangssituasjonen har måttet utvikle og ta i bruk ukjente og ubevisste sider og evner ved seg selv. De har aktivt prøvd å passe inn, og vurdert hvilke sider ved seg selv de kunne bruke for å på best mulig måte lykkes i tilpasningen til det nye fellesskapet. Kanskje er det slik at disse ungdommene er blitt mer bevisst på hvem de er og hvem de vil være, fordi de i møte med nye kulturer og fellesskap er blitt møtt med holdningen; ”hvem er du og hvordan passer du inn her?” Som fremmede i overgangen mellom ulike kulturer og fellesskap, har informantene måttet finne sin egen rolle, og selv finne ut hvem de vil være i det nye miljøet. De har ikke kunnet gå inn i fastlagte roller, fordi rollene i utgangspunktet er ukjente for dem. Gjennom observasjon og tilpasning, har de i stedet vært nødt til å finne sin egen rolle og sin egen plass i fellesskapet, og prøve å forene tidligere og nye roller. De har selv måttet finne sin egen vei og identitet i møtet med det nye fellesskapet, noe som er forenlig med og et karakteristisk trekk ved postmodernismen (Giddens, 2007). Overgangssituasjoner og kulturen som informantene møtte, har vært med på å strekke dem mot deres nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978). Her blir nye og ukjente sider mobilisert. Informantene forteller at de opplevde en personlig identitetsutvikling som har betydd mye for dem. De har erfart at identiteten deres er i endring og utvikling. I motsetning til å ha en statisk uforanderlig identitet, opplever informantene å være i bevegelse og at identiteten endrer og utvikler seg som et resultat av den kulturen, konteksten og fellesskapet de møter og blir en del av (Lave & Wenger, 1991). Dette opplever informantene som positivt.

Kan raske endringer og høy grad av mobilitet, føre til rotløshet og usikkerhet blant det Pasco (2006), Eidse & Sichel (2004) kaller globale nomader (informantene)? Både

Wenger (2007) og Pollock & van Reken (2001, 2003) peker på at rotløshet kan være en utfordring for personer som må skifte mellom flere fellesskap og kulturer. En mye hevdet negativ virkning av postmodernismen er identitetsforvirring, krise og opplevelsen av ikke å høre til. Samtidig kan overganger mellom fellesskap og kulturer bevisstgjøre ungdommene på hvem de er og hvem de vil være, og styrke dem i sitt forhold til seg selv og sin egen identitetsutvikling.

I det postmoderne samfunnet der alt kan synes midlertidig og flytende, kan også den nasjonale identiteten være i flyt og forandring (Lee & Hébert, 2006). Spor av dette viser seg i informantenes opplevelse av egen nasjonalitet og geografiske tilhørighet (vedlegg 6). Halvparten av informantene opplever seg som *norske*, to opplever seg som en blanding av *norsk og utenlandsk*, og de to siste ser på seg selv som *europæer og internasjonal*. Med andre ord; halvparten av informantene føler at de hører hjemme i Norge, mens den andre halvparten føler at de har røtter i land de bodde i før de kom til Norge. Det vil være overveiende sannsynlig at informantene som bodde i Norge før de flyttet ut, opplevde å ha en norsk tilhørighet og nasjonalitet *før* de flyttet. Ved endring av kultur og kontekst over tid, har dette bildet forandret seg. Tilhørigheten er ikke lenger så opplagt og entydig. Funnene viser altså at flere av informantene har en delt og kompleks opplevelse av sin nasjonale identitet og tilhørighet etter å ha bodd utenlands.

I overgangen mellom læringsfellesskap, har flere av informantene gått fra å være sentralt deltakende medlemmer til perifere deltakere og fremmede i fellesskapet, noe som har medført skifte av perspektiv og plass i fellesskapet. Slike skifter kan i følge Lave og Wenger (1991) være med på å forme læringsbaner, identitet og former for medlemskap for den enkelte. To av informantene forteller om roller og plassering de nærmest ble tildelt i fellesskapet de kom til i utlandet, som det var vanskelig å gå inn i fordi det var så forskjellig fra deres egen identitet og selvoppfatning, og der det var umulig å megle mellom nye og gamle roller. De opplevde det man kan kalle en diskontinuerlig overgang (Lam & Pollard, 2006), med et rolle- og identitetsbrudd som gikk på bekostning av selvtillit og positiv identitetsutvikling, og der de ble kjent med andre sider av seg selv i møtet med det nye. Andre opplevde en ny plassering og rolle i fellesskapet som positivt og utviklende for identitet og selvtillit, noe som ga nye muligheter for læring. I tillegg til å lære seg selv bedre å kjenne, nevner flere informanter at overgangen mellom [lærings]kulturer har gitt dem større tro på egne evner og muligheter, der de har opplevd å mestre å komme seg igjennom krevende

utfordringer. Dette viser seg ved at 7 av 8 informanter har et ønske om å bosette seg i utlandet igjen. De fleste av informantene forteller også at de opplever å ha mestret den vanskelige overgangen til nye kulturer, og har tro på at de vil mestre nye og liknende situasjoner i fremtiden.

I overgangen mellom kulturer, vil det gjerne i ”rommet” mellom kulturen de drar fra og den de kommer til, skapes en egen kulturell forståelse og identitet som er en blanding mellom de kulturene de unge er vokst opp i (Bhabha, 1996; Pollock & Van Reken, 2001). Med denne kulturelle bakgrunnen møter barn og ungdommer verden og skolen. Med utgangspunkt i mine funn, kan det synes som om både informantene selv og omgivelsene rundt dem har en forventning om at nykommerne skal tilpasse seg kulturen de møter. Flere av informantenes historier vitner om stor grad av fleksibilitet, der de unge aktivt prøver å passe inn og være som ”de andre”.

Men er det egentlig mulig for informantene å ha en egen stemme når de samtidig må tilpasse seg det fellesskapet de kommer til? Blir de absorbert av fellesskapet, uten mulighet for å være synlige på egne premisser og bli akseptert som den de er, eventuelt med sin egen annerledeshet? Tar de unge bare frem deler av sin identitet avhengig av situasjon og sted, som en slags situert identitet? Møtet med skolen og læringskulturen i Norge, kan spille en avgjørende rolle i overgangssituasjonen for de unge, der det både må være rom for deres annerledeshet og deres behov for å være som de andre. En skole som vektlegger å være i dialog med ungdommene vil være av avgjørende betydning for å kunne komme dem i møte på deres premisser og bli kjent med hvem de er og hva de ønsker og har behov for i overgangen mellom læringskulturer. Her er det avgjørende at pedagoger er bevisst på at barn og ungdommers bakgrunn og erfaring danner kontekst for læring og utvikling. De må møtes med kunnskap og pedagogisk takt gjennom å vise omsorg og respekt for den enkelte elevs behov, følelser, erfaringer og opplevelser (van Manen, 1993, p. 49).

For å møte barn og ungdom i det flytende, globale og postmoderne samfunnet, er det av vesentlig betydning at skolen møter dem med utdanningsaktiviteter og en pedagogikk som fokuserer på endringsprosesser, ser på forskjellighet i et berikelsesperspektiv, og er bevisst og tillater sammensatte identifikasjoner og identiteter (Lee & Hébert, 2006, p. 514). Det er også av uvurderlig betydning at de unge opplever at de hører til i skolen, med hele seg, inkludert alle erfaringer og den kulturelle bakgrunnen de har (ibid.). Når

det gjelder barn og ungdommers opplevelse av nasjonal tilhørighet og statsborgerskap (citizenship), er det vesentlig å ha respekt for at de unge kan ha flere identiteter, samtidig som det er vesentlig at de opplever å høre til i Norge og det norske samfunnet. De unge har gjerne ikke bare *en* identitet, men mange ulike som de bruker i forskjellige sammenhenger og situasjoner. Skolen må gi rom for at barn og unge kan ha en blandet og mangfoldig identitet. Ved å ha en grunnleggende holdning til at forskjeller og mangfoldighet er en berikelse, og at vi alle er i utvikling og forandring, har skolen det beste utgangspunkt for å møte barn og unge i et flytende og postmoderne samfunn.

6.4.2 Kulturell kompetanse og sensitivitet

I rollen som perifer deltaker i et nytt praksisfellesskap, forteller informantene at de fikk utviklet evnen til å observere og tilpasse seg nye situasjoner og kulturer. Opplevelsen av å være fremmed både på skolen i utlandet, og i Norge, har gjort dem mer fleksible, tilpasningsdyktige og observante. Som fremmede og utenforstående, har informantene erfaring i å se kulturen utenfra, litt på avstand og slik få et overblikk over hva som preger den. Kanskje møter de kulturene som besøkende, der de er bevisst sitt eget ståsted, men samtidig med sitt eget situerte blikk, kan skifte perspektiv og se kulturene fra en annen vinkel enn sin egen - og slik sett også se mangfoldet (Bauman, 2001). I de ulike kulturene informantene møtte både i utlandet og Norge, var ingenting en selvfølge. Det meste var nytt og måtte bearbeides slik at det fikk mening for dem (Haaland, 2009). Gjennom observasjon og tilpasning har informantene skapt seg en mening om de kulturene som møter dem. Dette viser seg i deres ”utenfrablikk” på ulike læringskulturer, som igjen gjenspeiles i deres reflekterte beskrivelser av de læringskulturene de møtte både på skole i utlandet og i Norge. Her retter de et kritisk blikk på læringskulturene. Deres observasjoner og erfaringer fra norsk skolehverdag bekreftes delvis gjennom rapporter fra PISA-undersøkelsene. Informantenes erfaringer gjør at de på en måte tenker litt i utakt med sine norske medelever, og ser i andre retninger enn det etablerte og gjengse i kulturen de møter. Innen det postmoderne perspektivet blir mangfold og forskjellighet tilskrevet stor verdi, og der kritisk tenkning, det å stille spørsmålstegn ved vedtatte sannheter og det tradisjonelle i samfunnet de møter, står sentralt. En utenforstående, eller et fremmed blikk, som informantene representerer, kan gi nye perspektiv på vår egen opplevde virkelighet, kultur og tradisjon. Dette kan være en berikelse og kilde til fornyelse og utvikling i fellesskapet de blir en del av.

Som nykommer og fremmed i møtet med ulike kulturer, har informantene måttet tilpasse seg og utvise fleksibilitet og endringsdyktighet, noe som Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006) peker på som viktig kompetanse i et skiftende og flytende samfunn. Informantene uttrykker at deres egen erfaring med å være fremmed, har gitt større toleranse for det som er annerledes, og de ser i større grad verdien av et mangfoldig samfunn. Det fremmede er ikke lenger så skremmende, men naturlig, interessant, utfordrende og åpner for ny kunnskap og nye læringsmuligheter. Informantene mener selv at de er nysgjerrige og har respekt for forskjellighet. De er blitt mer inkluderende og tar initiativ overfor fremmede. De hevder at erfaring med ulike kulturer har gitt dem større forståelse og interesse for andre kulturer, og opplever dem som interessante og spennende. Kulturmøtene har også gitt dem et flerspektret og reflektert syn på verden og konteksten de er i. Slik kan det se ut til at deres globale erfaringer har gitt dem et syn på det fremmede som har likheter med postmoderne tenkning der den fremmede er kommet for å bli. Der mangfold og forskjellighet betraktes som en ressurs, som noe man kan lære av, og som kan gi oss kunnskap om livet og verden.

Unge globale nomader, som informantene i denne undersøkelsen kan betraktes som, har gjerne liten kulturell og symbolsk kapital i forhold til å skulle mestre den nye kulturen de kommer til. På det tidspunkt har de ennå ikke knyttet viktige relasjoner og kjenner ikke den nye gruppens habitus. Informantenes historier tyder imidlertid på at de har opparbeidet seg bred kompetanse når det gjelder å få kontakter og knytte viktige relasjoner slik at de får innpass i kulturen. De har også utviklet gode strategier for å få kunnskap om habitus i gruppen, slik at de kan utvikle og bygge opp sin kulturelle kapital. Dette er en annen form for kulturell kapital. Den er ikke spesifikk, med kunnskap og ferdigheter om en bestemt kultur, men inneholder ferdigheter og kunnskap om *hvordan* de skal få opparbeidet en slik form for kulturell kapital, uavhengig av hvor og hvordan denne kulturen er. En slik måte å møte verden på, der de går inn i de nye kulturene med respekt, toleranse, forståelse og tilpasningsevne, ligger nært opp til det Hoaas (2006) betegner som kulturell sensitivitet eller intuisjon. Dette er en form for kulturell kompetanse som kan være svært verdifull i dagens globale og interkulturelle samfunn, hvor kulturell forståelse, fleksibilitet og tilpasningsevne er av verdifull betydning for hvordan mennesker med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner lever og forholder seg til hverandre. Ikke minst gjelder dette i skolen.

7. Sammenfattende drøfting og konklusjon

Utgangspunktet for dette prosjektet, har vært å få større kunnskap om hvordan barn og ungdommer som har gått på skole i utlandet, opplever overgangen til norsk skole. Fordi de har erfaring med å møte ulike [lærings]kulturer og fellesskap, har det vært interessant å få del i deres opplevelser og refleksjoner i overgangen mellom dem, og få innsikt i hvilke læring de mener å ha ervervet seg i møtet med disse. Gjennom en kvalitativ studie med 8 informanter i alderen 12-18 år som har denne typen erfaring, søkte jeg å nærme meg problemstillingen: *Hvordan opplever norske barn og ungdommer overgangen fra skole i utlandet til norsk skole etter lengre utenlandsopphold?* Ved å benytte åpent intervju, ønsket jeg å gi rom for ungdommenes egne stemmer og unike historier, og slik få en dypere forståelse og kunnskap om møte med ulike [lærings]kulturer og fellesskap, og overgangen mellom dem.

Med utgangspunkt i problemstilling og informantenes fortellinger, har begrepene *overgang, kultur, læringskultur, mestring og praksisfellesskap* vært sentrale i denne undersøkelsen. Et sammensatt teoretisk perspektiv har vært benyttet. Sammen med det postmoderne perspektivet, har Bourdieus kapitalteori (Bourdieu, 2001) og Lave og Wengers teori om praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991) dannet den mest sentrale teoretiske bakgrunnen for å forstå og forklare disse begrepene. Også PISA-undersøkelsen har vært fruktbar når det gjelder å forstå informantenes opplevelser av forskjeller mellom læringskulturer.

Informantene i denne undersøkelsen befinner seg i overgangen mellom barn og voksen, der de skal finne sin rolle og identitet. I tillegg opplever denne gruppen unge å måtte forholde seg til overganger mellom ulike [lærings]kulturer og fellesskap, med de utfordringene dette medfører. Slik opplever de overganger på flere plan og områder i livet, noe som kan være utfordrende, ofte i større grad enn situasjonen til mange av deres medelever. Hver informant i undersøkelsen har en sammensatt og unik erfaringsbakgrunn og historie, og jeg har ønsket å få kunnskap om både det generelle og det spesielle i deres erfaringer i overgangen mellom [lærings]kulturer og fellesskap. Å gi rom for det spesielle, har gitt meg mer nyansert innsikt og kunnskap om erfaringer og opplevelser de unge har hatt i overgangen fra skole i utlandet til norsk skole. I vekslingen mellom det spesielle og det generelle og med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og underspørsmål, er det likevel noen hovedtrekk som trer frem.

I den faglige overgangen mellom læringskulturer, sa mer enn halvparten av informantene at de strevde med norskfaget da de kom til Norge, og alle informantene mente de hadde høyere faglig nivå enn sine norske klassekamerater i ett eller flere fag etter utenlandsoppholdet. Slik informantene opplever det, ble deres behov for faglig oppfølging og utfordring i overgangen mellom skole i utlandet og norsk skole, i varierende grad imøtekommet av lærerne. En av årsakene kan være informantenes noe ambivalente holdning til å få tilpasset opplæring og deres erfaringer med å tilpasse seg og bli som "de andre", slik at deres eventuelle behov for tilpasning blir "skjult" for omgivelsene. En annen årsak kan være at opplæringen i norsk skole kanskje er noe personavhengig, der det er opp til den enkelte skole eller lærer hvilket tilbud om tilpasset opplæring elevene får.

Samtidig forteller alle informantene at den sosiale overgangen fra skole i utlandet og til norsk skole gikk fint uten nevneverdige problemer. Informantene peker på ulike faktorer som virket positivt inn på den sosiale overgangen. Det å mestre språket, kjenne noen fra før, begynne i norsk skole ved et naturlig skoleskifte og at skolen vektlegger inkludering og sosiale aktiviteter, opplevde informantene som positive faktorer. For å komme inn i læringsfellesskapet, har informantene erfart betydningen av selv å være aktiv og ta initiativ i overgangsprosessen og gjennom perifer deltakelse få kunnskap om habitus i gruppen. Samtidig har noen erfart at å få innpass i fellesskapet er avhengig av medlemmenes *vilje* til å inkludere.

Informantene forteller at de opplevde et sprang i effektivitet og faglig press i overgangen fra skole i utlandet og til norsk skole. De mente at elevene i norsk skole hadde et mer avslappet forhold til skole og skolearbeid, hadde mindre respekt for lærerne, og var mer urolige enn elevene på skolen de hadde gått på i utlandet. Disse aspektene er delvis sammenfallende med resultater fra PISA-undersøkelsene (Kjærnsli, et al., 2007; Kjærnsli, et al., 2004; S. Lie, et al., 2001).

Informantene forteller at møtet med nye kulturer, læringskulturer og fellesskap har lært dem mye om dem selv, andre kulturer og språk, og gjort dem tolerante, tilpassningsdyktige, nysgjerrige og fleksible i møtet med det som er nytt og fremmed. De forteller også at opplevelsene har virket utviklende på deres identitet. Dette gjenspeiler seg blant annet i deres opplevelse av egen nasjonalitet og geografiske tilhørighet, der

halvparten av informantene opplever seg som norske, og de andre har en sammensatt opplevelse av egen nasjonal identitet, opplever seg som internasjonal eller europeer.

De fleste av informantene gir uttrykk for å ha mestret utfordringene ved overgangen mellom kulturer, noe som har gitt dem tro på at de kan mestre tilsvarende utfordringer igjen. Dette gjenspeiler seg gjennom at 7 av 8 informanter ønsker å jobbe eller studere i utlandet senere i livet. Den kulturelle kompetansen de har ervervet gjennom sine erfaringer i møte med ulike kulturer og fellesskap, har gjerne gjort at de ser mangfold og forskjellighet som verdifullt og en kilde til læring. Informantene har gjerne lav kulturell og sosial kapital i forhold til den habitusen som preger den kulturen de møter og skal mestre. Mye tyder på at informantene har tilegnet seg erfaringer, strategier og kunnskap om hvordan de kan opparbeide seg slik kapital, uavhengig av hvordan kulturen de møter er. Det å gå inn i kulturene med respekt, forståelse og tilpasningsevne ligger nært opp til det Hoaas (2006) beskriver som kulturell sensitivitet eller intuisjon. En slik form for kulturell kompetanse kan være svært verdifull i dagens globale verden, som er flytende og i stadig forandring og som stiller krav til fleksibilitet og endringskompetanse.

Det kan se ut til at møtene med ulike kulturer og fellesskap har gjort informantene mer bevisst på egen identitet, sin egen rolle og hvem de er. De har vært aktive i møtet og tilpasningen til kulturene og gjort egne vurderinger og valg i prosessen med å komme inn i nye læringsfellesskap. Informantene uttrykker at møtene med ulike kulturer og fellesskap har gitt dem både en faglig, sosial og personlig utvikling, der de har opplevd mestring. Erfaringene har også utviklet deres identitet, slik informantene opplever det. Til syvende og sist er det kanskje ikke de faglige kunnskapene de har tilegnet seg som elever i overgangen mellom læringskulturer som er det viktigste i denne prosessen, men hvilken identitet de har utviklet i møter med ulike læringsfellesskap og kulturer, og den personlige og sosiale utviklingen dette har gitt dem. For at denne identitetsutviklingen skal bli mest mulig positiv, er det viktig at omgivelsene rundt barn og ungdommer skaper rom for mangfold, der det er arenaer for positivt samspill som kan gi de unge mestringsopplevelser. Skolen vil være en svært sentral arena i denne prosessen, der det er vesentlig at de unge blir sett og møtt, med den faglige, sosiale og kulturelle bakgrunnen de har. Videre er det avgjørende at de unge opplever at de *hører til* i norsk skole, med hele seg, sine erfaringer, sin kulturelle bakgrunn og sin sammensatte identitet. Ved å være i dialog og møte disse ungdommene med kunnskap, forståelse og pedagogisk innsikt, tror jeg skolen langt på vei vil lykkes i denne prosessen.

8. Litteratur:

- Alnæs, K. (2003). *Historien om Norge. Det ligger et land*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Arnesen, A. L. (2007). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfoldet*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Bauman, Z. (2001). Making and Unmaking of Strangers. In P. Beilharz (Ed.), *The Bauman Reader* (pp. 200-217). Malden, Massachusetts, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bauman, Z. (2006). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlagets Kulturbibliotek.
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berulfsen, B., & Gundersen, D. (1977). *Gyldendals fremmedordbok*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bhabha, H. (1996). Culture's In-Between. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 53-60). London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE Publications.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: artikler i utvalg*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2001). The Forms of Capital. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.), *The Sociology of Economic life* (pp. 96-111). Colorado USA, Oxford UK: Westview Press, A member of the Perseus Books Group.
- Brinkmann, S. (2005). The Good Qualitative Researcher. *Nyhedsbrev, Center for kvalitativ metodeudvikling v/ Psykologisk Institut, Aarhus Universitet* (39), 15-27.
- Brint, S. (2006). *Schools and Societies*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Broady, D., & Palme, M. (1995). Pierre Bourdieus kultursociologi. In H. Thuen & S. Vaage (Eds.), *Oppdragelse til det moderne* (pp. 181-198). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible worlds*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.

- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington, D.C: Joseph Henry Press.
- Cullberg, J. (2007). *Mennesker i krise og utvikling - en psykodynamisk og sosialpsykiatrisk studie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den Nasjonale Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Retrieved 21.09.2010 from [http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](http://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Dijkstra, S., Geuijen, K., & Ruijter, A. d. (2001). Multiculturalism and Social Integration in Europe. *International Political Science Review*, 22(1), 55-83.
- Dixon, P., & Hayden, M. (2008). On the move: primary age children in transition. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 483-496.
- Dockett, S., Einarsdottir, J., & Perry, B. (2009). Researching with children: ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research*(7), 283-295.
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring* (pp. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Ecclestone, K. (2010). Managing and supporting the vulnerable self. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 197-210). London and New York: Routledge.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse. The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). London and New York: Routledge.
- Eidse, F., & Sichel, N. (2004). *Unrooted Childhood. Memoirs of growing up global*. Boston, USA: Nicolas Brealey Publishing/Intercultural Press
- Ellingsrud, S. H., & Lørum, R. M. (2003). *Det eneste som er permanent, er forandring: En kvalitativ studie av norske barn som har tilbrakt oppveksten i utlandet*. Oslo: Hovedfagsoppgave i psykologi - Universitetet i Oslo.
- Eriksen, T. H. (1997). Identitet. In T. H. Eriksen (Ed.), *Flerkulturell forståelse* (pp. 34-52). Oslo: Tano Aschehoug.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W.W. Norton & Company, inc.

- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2002). Introduction. In H. Fabian & A.-W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education* (pp. 1-7). London: Routledge Falmer.
- Field, J. (2010). Preface. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. xvii - xxiv). London and New York: Routledge.
- France, A. (2004). Young people. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 175-190). London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE Publications.
- Giddens, A. (2002). *Runaway World: how globalisation is reshaping our lives*. London: Profile Books.
- Giddens, A. (2007). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. (2010). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Stockholm: SNS Förlag.
- Gillblad, A. (1991). *Innvandrarbarn i eget land?* Stockholm: Examensarbete ved Stockholms Universitet, Sociologiska Institutionen.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ. Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hamilton, M. (2010). Managing transitions in Skills for life. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 69-86). London and New York: Routledge.
- Hansen, K. G. (2000). Situeret læring i klasserummet. In K. Illeris (Ed.), *Tekster om læring* (pp. 206-223). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative research In Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hirtle, J. S. P. (1996). Coming to terms: Social Constructivism. *The English Journal*, 85(1), 91-92.
- Hoaas, G. (2006). Den sammensatte identitetsfølelsen. Unge nordmenn med utenlandsoppvekst. *Norsk antropologisk tidsskrift*(02), 155-168.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (2000). Datamanagement and Analysis Methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.)* (pp. 428-444). Thousand oaks, London, New Dehli: SAGE Publications, Inc.
- Hughes, M., Greenhough, P., Yee, W. C., & Andrews, J. (2010). The daily transition between home and school. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 16-31). London and New York: Routledge.
- Haaland, Ø. (2009). Dannelsesbegrepet og den postmoderne erfaring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(5), 415-421.

- James, D., & Beedell, P. (2010). Transgression for transition? White urban middle-class families making and managing 'against the grain' school choices. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 32-46). London and New York: Routledge.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2006). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag/ Samfundslitteratur.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klausen, A. M. (1970). *Kultur - variasjon og sammenheng*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (Second Edition, enlarged ed.). Chicago, USA: The University of Chicago Press
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Odelstingsproposisjon nr.79 (2003-2004). Om lov om universiteter og høyskoler*. Retrieved 21.09.2010 from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/20032004/otprp-nr-79-2003-2004-/2.html?id=393265>
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsproposisjon nr.1 (2008-2009)*. Retrieved 21.09.2010 from <http://www.regjeringen.no/nn/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/Stortingsproposisjonar/2008-2009/stprp-nr-1-20082009-/8.html?id=530779>
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* Oslo: Kunnskapsdepartementet; Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvasbø, K. (2006). *Særinntakselever i overgangen fra grunnskole til videregående skole. En kvalitativ undersøkelse om hva særinntakselever vurderer som viktige tiltak i overgangen fra grunnskole til videregående skole*. Oslo: Masteroppgave i spesialpedagogikk - Universitetet i Oslo.
- Lam, M. S., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123-141.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Lee, J. W., & Hébert, Y. M. (2006). The meaning of Being Canadian: A Comparison between Youth of Immigrant and Non-Immigrant Origins. *Canadian Journal of Education. Democracy and Education*, 29(2), 497-520.

- Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A., & Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Lie, T., & Abrahamsen, G. (2009). *Oppvekst og skolegang i utlandet: Spørreundersøkelse om oppvekst i utlandet, med vekt på skolegang i regi av Det Norske Misjonsselskap(NMS) og Norsk Luthersk Misjonssamband(NLM): Dokumentasjonsrapport/ Terje Lie og Gerd Abrahamsen*. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
- Lillejord, S., & Søreide, G. E. (2003). "Tell me your story." Using Narratives to understand Indigenous Knowledge. *Indilinga. African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 2(1), 89-97.
- MacBeath, J. (2006). Finding a voice, finding self. *Educational Review*, 58(2), 195-207.
- Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*: New York: The Free Press, A division of Macmillan Publishing Co. Inc. London: Collier Macmillan Publishers
- Måseide, P. (2006). Feltarbeid i ekspertorganisasjonar. Sjukehuset som arena for sosiologisk forskning. In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Eds.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (pp. 94-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Neverdal, S. (2010). *Hva ungdommer sjøl ser på som positive og negative erfaringer ved å ha tatt deler av skolegangen ved en norsk skole i utlandet*. Bodø: Masteroppgave i sosialt arbeid - Høgskolen i Bodø.
- OECD (2009). *Education today. The OECD Perspective*. Retrieved 15.09.2010, from http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-today_9789264059955-en
- Pascoe, R. (2006). *Raising Global Nomads. Parenting Abroad in an on-demand World*. Vancouver: Expatriate Press.
- Paulgaard, G. (2006). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Eds.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data* (pp. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2001). *Third Culture Kids. The Experience of Growing Up Among Worlds*. Boston, London: Nicholas Brealey Publishing/Intercultural Press.
- Pollock, D. C., & Van Reken, R. E. (2003). *Hvor er hjemme? Med røtter i flere kulturer*. Oslo: Lunde Forlag AS.
- Powell, M. A., & Smith, A. B. (2009). Children's Participation Rights in Research. *Childhood*(16), 124-142.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2007). *Den gode oppgaven - håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing Talk, Text and Interaction* (3rd ed.). London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE Publications.
- Statistisk sentralbyrå (2010a). Tabell 1: Alle flyttinger, innenlandske og fra/til utlandet, etter fylke. 1966-2009. *Statistikkområde 02.02.20 Flyttinger, inn- og utvandring*. Retrieved 17.08.2010, from <http://www.ssb.no/emner/02/02/20/flytting/tab-2010-05-06-01.html>
- Statistisk sentralbyrå (2010b). Tabell 6: Innvandring og utvandring, etter personenes kjønn, alder og sivilstand. 2009. *Statistikkområde 02.02.20 Flyttinger, inn- og utvandring*. Retrieved 17.08.2010, from <http://www.ssb.no/emner/02/02/20/innvutv/tab-2010-05-06-06.html>
- Tamura, T., & Furnham, A. (1993). Re-adjustment of japanese returnee children from an overseas sojourn. *Social science & medicine*, 36(9), 1181-1186.
- Trana, T. (2007). *Barn som flytter - med fokus på tilknytning og identitetsutvikling*. Kristiansand: Masteroppgave i pedagogikk - Høgskolen i Agder.
- Useem, R. H. (1993). Third Culture Kids: Focus of Major Study. *Tckworld*. Retrieved 10.06.2010, from <http://www.tckworld.com/useem/art1.html>
- Useem, R. H., & Downie, R. D. (1976). Third-Culture Kids. *Today's education: The journal of the National Education*, 65(3), 103-105.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of higher psychological processes* Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Wenger, E. (2007). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Westrheim, K., & Lillejord, S. (2007). A Zone for Deliberation? Methodological Challenges in Fields of Political Unrest. *Policy Futures in Education*, 5(3), 373-385.
- Westrheim, K. T. (2004). Kritisk pedagogikk og multikulturalisme i lys av Freiretradisjonen. Noen sentrale perspektiv. [Critical Pedagogy and Multiculturalism in Light of the Freirian Tradition. Main perspectives.]. *Nordisk Pedagogik*(3), 212-226.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Ziehe, T. (1993). *Kulturanalyser: Ungdom, utbildning, modernitet. Essäer sammanställda av Johan Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaren.* Stockholm/ Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Øen, B. (2005). *Usynlige kameleoner: Hvilke kulturelle, sosiale og religiøse forhold er sentrale i unge norske hjemmigranternes identitetsdannelse? Et kvalitativt studium av trekulturelle misjonærbarn med oppvekst i land i Afrika, sør for Sahara.* Oslo: Masteroppgave i Kultur og Menneskesyn - Det teologiske menighetsfakultet, Universitetet i Oslo.
- Økland, M. S. (2003). *Fra utland til hjemland - om unge norske hjemmigranternes globale oppvekst og særpreg.* Bergen: Hovedfagsoppgave i pedagogikk - Norsk Lærer Akademi.
- Öry, F. G., Simons, M., Verhulst, F. C., Leenders, F. R. H., & Wolters, W. H. G. (1991). Children who cross cultures. *Social science & medicine*, 32(1), 29-34.
- Østerud, S. (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet.* Oslo: Universitetsforlaget

Utkast til intervjuguide

Personopplysninger:

- a) Fiktivt navn, bokstavkode
- b) Fødselsår
- c) Hvilket klassetrinn går du i nå?
- d) Hvilken skole går du på nå?
- e) Når kom du tilbake til Norge?
- f) Hvilken bedrift/ organisasjon sendte dere utenlands?
- g) Hvilke(-t) land og sted i utlandet har du gått på skole?
- h) Hvor lenge gikk du på skole i utlandet?
- i) Hvilken type skole gikk du på i utlandet? Lokal, privat, skandinavisk, internasjonal...?

Aktuelle hovedspørsmål

(Hovedspørsmålene er skrevet i kursiv, og jeg har laget oppklarende spørsmål eller underpunkter som kan brukes underveis dersom samtalen går i stå, eller mine spørsmål er uklare eller trenger nærmere konkretisering.)

1. *Fortell litt om hvordan du hadde det da du bodde i utlandet...*

Hvordan hadde du det der dere bodde?

Fikk du deg venner, gikk de på samme skole, i samme klasse, bodde de i samme nabolag..?

2. *Hvordan opplevde du det å gå på skole i utlandet?*

Hva synes du var bra eller mindre bra på skolen?

3. *Flytteprosessen:*

Hvordan var det når dere skulle pakke tingene deres og du visste at du skulle reise til Norge?

Hvordan var det når du pakket opp og skulle komme i orden på et nytt sted?

Hvordan var (de) første skoledag(ene)?

Fikk du venner på det nye stedet, og gikk de i samme klasse/ på samme skole som deg, bodde de i samme nabolag...?

4. *Hvordan synes du at du har det her i Norge nå? (Venner, skole, miljø...)*

5. *Hvordan opplever du det å gå på norsk skole?*

Hva synes du er bra eller mindre bra på skolen?

6. *Hvilke forskjeller mener du det er mellom det å gå på norsk skole og utenlandsk skole?*

-Forholdet mellom elevene

-Forholdet mellom elev og lærer

-Lærestoff

-Arbeidsmetoder, jobbe alene, jobbe sammen med andre

-Materielle forhold, klasserom, utstyr, utearealer m.m...

7. *Hva var likt på skolen som du gikk på i utlandet sammenliknet med den skolen du går på her i Norge?*

8. *Hvordan syns du det var å begynne på norsk skole etter å ha gått på skole i utlandet?*

Hvilke fag var vanskelige/ lette?

Hvordan syns du det var å ha norsk/ hvordan har det gått i norskfaget?

Hvordan var interessen blant lærere og medelever for din erfaring fra utlandet?

9. *Hvordan syntes du det var å være ny elev i klassen i Norge?*

Kjente du noen i klassen fra før, og hadde det noen betydning for deg?

Ble du regnet med, var det noen som hjalp deg til rette?

Hva gjorde du for å komme inn i klassemiljøet?

Var det aktiviteter og interesser som var nye for deg, eller var det mye som var likt det du var vant til?

Kan du gi noen eksempler på noe du har lært av dine medelever, og eksempler på noe de har lært av deg i forbindelse med at du skiftet skole og miljø (ditt skifte mellom skolekulturer?) Språk, klær, væremåte, musikk...?

Hva tenker du om mottakelsen du fikk på skolen fra medelever, lærere, andre...? Var det noe du skulle ønske var annerledes?

10. *Hva tenker du om det å lære? Hva vil det si å lære?*

Lærer vi bare når vi går på skolen, er i klasserommet og får undervisning? Går det an å lære av å være sammen med andre som har andre erfaringer enn deg selv?

Hendte det noen ganger når du var i utlandet at du kom opp i kritiske situasjoner som du ikke ante hvordan du skulle løse, simpelthen fordi du ikke hadde noen erfaringer fra tidligere som kunne hjelpe deg?

Hva tenkte du at du lærte av denne krisen?

11. *Hva syns du at du har lært ved å bo og gå på skole i utlandet?*

Er det noe du har lært, som du mener at du ikke ville ha lært dersom du gikk på skole i Norge hele skoletiden din? Om deg selv, om andre kulturer, om språk eller lignende.

Hva er det du syns du har lært mest av under ditt opphold i utlandet;

- Det du lærte på skolen,
- Det du lærte utenom skoletid,
- Begge deler eller ingen av delene?

Tror du at du har fått et annet syn eller perspektiv på skole, utdanning, mennesker og vennskap enn medelever uten denne erfaringen?

Kan du gi noen eksempler på hva du syns du har lært?

12. Hva har du lyst til å bli, og hvilken utdanning har du lyst til å ta?

Har dine opplevelser fra skole i utlandet eller skole i Norge hatt noe å si for dine ønsker og valg av videre skole og utdanning – hvordan?

Hvordan kan din erfaring og din kunnskap brukes i din videre utdanning?

Har erfaringen med å ha gått på skole i utlandet hatt noe å si for din egen utvikling?

Eventuelt hvordan og på hvilke områder?

13. Hvor opplever du at du hører mest til, i Norge eller det landet du bodde i før du kom tilbake til Norge?

14. Du har opplevd to ulike skolesystem, i utlandet og i Norge. På bakgrunn av dine erfaringer, hva mener du vi kan jobbe med i norsk skole for at den skal bli bedre?

15. Og omvendt – mener du at skolen du gikk på i utlandet med fordel kunne ha lært fra det norske skolesystemet – eventuelt hva?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Kariane Westrheim
Det psykologiske fakultet
Universitetet i Bergen
Christiesgate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 10.08.2009

Vår ref: 22347 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.07.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22347

Verden som klasserom: En reise mellom læringskulturer. Om norske barn og ungdommers overgang fra skole i utlandet til norsk offentlig skole
Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder
Kariane Westrheim
Anne Sissel Herland

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

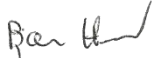
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anne Sissel Herland, Sint-Annastraat 78 3090 Overijse Belgium

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Prosjektnr.22347

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt ved Universitetet i Bergen

Undertegnede er masterstudent i pedagogikk ved Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, og er i oppstarten av mitt masterprosjekt med tittelen *Verden som klasserom; en reise mellom læringskulturer*. I denne forbindelse er jeg interessert i å intervju 6 norske statsborgere i alderen 12-18 år. Informantene som skal delta i undersøkelsen må ha gått på skole i utlandet i minimum 2 år og ha flyttet til Norge i løpet av de siste 3 årene.

Masterprosjektet

I masterprosjektet vil jeg undersøke nærmere hvordan norske barn og ungdommer, som har bodd med familien i utlandet i noen år, har opplevd overgangen fra skolegangen i utlandet til å bli elev i norsk offentlig skole. Intervjuene vil fokusere på elevenes erfaringer og opplevelser når de vender tilbake. Hvordan ble de mottatt på skolen? Hvilke likheter og forskjeller opplever de at det er mellom skolen i utlandet og skolen i Norge? Hva har de lært av å være elev i en skole med en annen læringskultur og ulik kulturell kontekst?

Ønsker du å delta som informant?

Jeg vet ikke hvem du er, bare at du har gått på skole i utlandet. Den bedriften/ organisasjonen som sendte din familie til jobb og opphold i utlandet, har hjulpet meg med å sende denne forespørselen til deg og dine foresatte. Du har mye verdifull erfaring og kunnskap som kan belyse nettopp dette viktige temaet. Jeg håper derfor at du har lyst til å dele din kunnskap med meg slik at flere kan dra nytte av det du har lært og opplevd. Det får ingen innvirkning på ditt eller dine foreldres forhold til arbeidsgiver dersom du ikke ønsker å delta i undersøkelsen, eller om du velger å trekke deg underveis.

Litt praktisk informasjon

Dersom du kunne tenke deg å delta i denne undersøkelsen, vil jeg gjerne ha en samtale med deg så snart som mulig. Samtalen kan vare fra 1-2 timer. Det kommer an på hvor mye du har å fortelle og hvor mye tid du vil bruke. Tid og sted for samtalen kan vi avtale nærmere senere, du kan gjerne selv foreslå et sted. For at jeg lettere kan ta vare på det du forteller meg, vil jeg gjerne ta opp samtalen på iPod hvis det er greit for deg.

Alle opplysningene som kommer fram i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og ingen vil kunne kjenne deg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig (mai 2011). Deltakelse i undersøkelsen er selvsagt frivillig, og du kan trekke deg når som helst underveis, uten at du må begrunne dette.

Dersom du ønsker å snakke med meg (intervju), er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen under og sender den tilbake til meg så snart som mulig. Adressen står nederst på informasjonsskrivet. Er du under 16 år, må en av dine foreldre/ foresatte samtykke i at du kan delta. Dersom du ønsker det, kan en av foreldrene dine selvsagt delta på intervjuet.

Dersom det er noe du lurer på, kan du ringe meg på tlf. 55 22 14 54 eller på mobil 952 15 880. Du kan også sende e-post til siherlan@online.no. Min veileder er Kariane Westrheim. Hennes telefonnummer er 55 58 87 97 (UiB) og 976 42 088 (mobil).

Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Anne Sissel Herland

Dersom du svarer i løpet av de første dagene, kan samtykke sendes i den ferdig frankerte konvolutten. Ellers er min adresse:

Anne Sissel Herland
Sint-Annastraat 78
3090 Overijse
Belgium

KLIPP.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "*Verden som klasserom; en reise mellom læringskulturer*", og samtykker til å være informant i prosjektet.

Sted.....Dato.....Signatur.....

Telefonnummer..... e-post.....

Fødselsår

Foreldresamtykke:

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet "*Verden som klasserom; en reise mellom læringskulturer*", og samtykker til at mitt barn kan delta som informant i prosjektet.

Sted.....Dato.....Signatur.....

Telefonnummer:.....

AS: Men hvordan var den første skoledagen i Norge, da syns du?

Magnus: Altså det var jo enklere enn England. Det var, folk de, altså de visste ikke, det var nesten ingen som visste at jeg kom fra London sånn sett. Jeg var, jeg følte at de var litt dårlig informert, syns jeg. Men det, at det at de i klassen, jeg trodde da at de visste det. Læreren min visste det, kontaktlæreren, men, altså jeg tenker sånn tilbake at de kommer rett fra sommerferie, så hvor skulle de fått informasjonen fra? Men det var, det tok en god stund før liksom at jeg begynte å kunne liksom snakke med dem. Det var ikke akkurat noe kjenner jeg noen som er litt mer sjenert enn meg, jeg klarer å begynne å snakke med folk, litt enklere å bare å begynne bare for å begynne sånn at det ikke bare sitter der og er stille, og ser ut av vinduet. Men det å komme inn i klassen sånn sett gikk fortere enn i England. God del av grunner er at jeg allerede kunne språket, så da, det å snakke med folk og utveksle informasjon, det var mye lettere.

Merknad [ASH1]: OVERGANG TIL NORSK SKOLE: Enklere overgang fra England til Norge. Men norsk skole var dårlig informert om at han kom fra engelsk skole. Kontaktlæreren visste det, men ikke elevene.

Merknad [ASH2]: SOSIAL OVERGANG TIL NORSK SKOLE: Tok litt tid før han begynte å snakke med de i den norske klassen, men synes det er bedre å snakke enn å være stille og se ut av vinduet.

Merknad [ASH3]: OVERGANG TIL NORSK SKOLE: Det å komme inn i klassen gikk fortere i Norge. Han kunne språket, og det gjorde det lettere å snakke med folk og utveksle informasjon.

Merknad [ASH4]: SOSIAL OVERGANG: Kjente ingen i den norske klassen fra før. Hadde flyttet til en annen del av byen, en annen kommune.

AS: Kjente du de i klassen fra før?

Magnus: Nei, det var helt nytt. Har ikke, da vi bodde i Norge, før så bodde vi i Storgata, da.

AS: Akkurat, så det var på en annen kant av byen.

Magnus: Asker, så det er et helt annet sted.

AS: Så du kom til en ny plass, du og i en helt ny klasse.

Magnus: Alt, alt var nytt. Aldri...

Merknad [ASH5]: Alt var nytt

AS: Hvordan syns du det var?

Magnus: Jeg hadde, jeg hadde fortsatt et, eller har fortsatt kontakt med de i Asker, så når jeg da kom tilbake til Norge så hadde jeg fortsatt venner å dra til, selv om det var et lite stykke å dra, da. Men, så ille er det ikke.

Merknad [ASH6]: VENNSKAP: Han hadde fortsatt kontakt med tidligere venner der han bodde i Norge før han dro ut. Hadde fortsatt venner å dra til.

AS: Betydde det noe for deg når du kom tilbake til Norge?

Magnus: Det positive var at da kunne jeg ha bedre kontakt med de gamle vennene, som da var veldig hyggelig. Og så, men det som da er det enda negative er at da må jeg lage venner en gang til, og ny skole, som jeg da ikke, eller ville jo fortsatt ha måttet gjøre det hvis vi hadde flyttet tilbake til samme område, selv om jeg hadde kommet inn på den samme skolen som de andre. Men, da hadde jeg i hvert fall kjent noen i klassen.

Merknad [ASH7]: VENNSKAP/ SOSIAL OVERGANG: Positivt å kunne holde kontakt med gamle venner. Dumt at han må skaffe seg nye venner på ny skole. Men det måtte han ha gjort uansett om han var kommet tilbake til samme plass, men da hadde han i hvert fall kjent noen i klassen. Å kjenne noen i klassen fra før ser han på som en fordel.

AS: Var det noen i klassen din som bodde her i nabolaget ditt, i den nye klassen du begynte i?

Magnus: Ja, de fleste bor rundt om kring, naboene gikk i klassen,

Merknad [ASH8]: SOSIAL OVERGANG: De fleste i klassen bodde i nabolaget.

Fagvansker ved overgang		Tiltak i forkant av overgang til norsk skole		Tiltak på norsk skole ved overgangen		Faglig foran i norsk skole		Tiltak på norsk skole	
A) Eva	Norsk, senere nynorsk	Snakket norsk hjemme. Ingen norskundervisning i England	Ingen norskundervisning i USA.	Fikk ekstra norskopplæring	Engelsk, (og ellers de fleste fag)	Fikk ekstra timer i engelsk			
B) Lise	Norsk	Ingen norskundervisning i USA.	Hjemmeundervisning i norsk, og leste mye norske bøker i USA. Lærer sendte lekseplaner og ga tips om lesestoff underveis	Fulgte vanlig undervisning	Matematikk, naturfag og engelsk	Fikk vanskeligere oppgaver i engelsk			
C) Siv	Ingen	Hjemmeundervisning i norsk, og leste mye norske bøker i USA. Lærer sendte lekseplaner og ga tips om lesestoff underveis	Lånte bøker fra den norske skolen og jobbet med fag i sommerferien	Ble testet i norsk for å se om hun trengte ekstra oppfølging. Fulgte vanlig undervisning.	Matematikk, naturfag og muntlig engelsk	Ingen. Følger vanlig undervisning			
D) Mari	Matte, men lå faglig etter i de fleste fag	Lånte bøker fra den norske skolen og jobbet med fag i sommerferien	Hadde to timer norskundervisning i uken i UAE	Fulgte vanlig undervisning	Fransk	Ingen. Følger vanlig undervisning			
E) Anders	Norsk og nynorsk	Hadde to timer norskundervisning i uken i UAE	Hadde to timer norskundervisning i uken i UAE	Fikk undervisning i egen norskklasse, og fikk fritak for nynorsk.	Hadde høyere nivå i de fleste fag, men splest i engelsk og naturfag	Fikk vanskeligere oppgaver i engelsk			
F) Hanne	Norsk og nynorsk	Hadde to timer norskundervisning i uken i UAE	Hadde to timer norskundervisning i uken i UAE	Fikk vanlig undervisning i klassen. Måtte ha nynorsk.	Hoppet over et trinn. Har høyere nivå i samfunnsfag, engelsk og matematikk	Ingen. Følger vanlig undervisning			
G) Lars	Ingen	Norsk skole i Spania. Snakket norsk hjemme, og ingen norskundervisning i Danmark	Norsk skole i Spania. Snakket norsk hjemme, og ingen norskundervisning i Danmark	Fikk fritak for nynorsk	Matematikk og spansk	Får faglige utfordringer i klassen			
H) Magnus	Norsk Språkvansker førte til problemer i naturfag og matematikk	Det fjerde året i England hadde han en time norsk- undervisning i uken.	Det fjerde året i England hadde han en time norsk- undervisning i uken.	Fikk undervisning i nederlandsk i 2-3 år etter flytting fra Belgia. Fulgte vanlig undervisning etter flytting fra England.	Hadde faglig høyere nivå i de fleste fag, men spesielt i engelsk, spansk, fransk og naturfag	Valgte engelsk fordypning og fikk tilpasset opplegg i engelsk.			

	År bosatt i utlandet	Opplevd nasjonalitet	Opplevd geografisk tilhørighet
A) Eva	11	Opplever seg både som engelsk og norsk	Føler hun hører hjemme både i Norge og England.
B) Lise	4	Føler seg som norsk-amerikaner, men mest amerikansk	Føler hun hører mest til i USA
C) Siv	3	Føler seg garantert norsk	Føler hun hører hjemme i Norge.
D) Mari	1	Føler seg norsk	Opplever å høre til i Norge
E) Anders	9	Føler seg ikke helt norsk, har bodd så mye ute. Føler seg mer internasjonal.	Føler han hører mest hjemme i Norge
F) Hanne	9	Føler seg norsk	Er litt usikker på om hun hører mest hjemme i Norge eller UAE, men ser på Norge som hjemme, for her bor familien
G) Lars	9	Han føler seg norsk, men er en nordmann som kan bo hvor som helst	Føler seg ikke hjemme noen steder, men føler seg mest hjemme i Spania
H) Magnus	11	Føler ikke han har noen bestemt nasjonalitet eller tilknytning til noe land, men er mest Europeer.	Føler seg hjemme i England.

	Utdannings- eller yrkes ønsker	Ønske om jobb eller studiested i utlandet	Betydningen av erfaringer ute, for valg og ønsker
A) Eva	Ønsker å ta en pause etter videregående og jobbe litt. Vil ta videre studier etter det.	Vil bo litt i England, og er åpen for muligheter i andre engelsktalende land.	Kan språket godt, trenger ikke å lære seg et nytt språk. Har familie og venner i England
B) Lise	Ønsker å jobbe med matematikk eller studere spansk og bli oversetter	Har lyst til å jobbe med matematikk i USA Har lyst til å reise rundt og se resten av verden	Fikk spennende utfordringer i matematikk i USA. Lærte seg godt engelsk, har lyst til å lære et annet viktig språk godt også, for eksempel spansk.
C) Siv	Ønsker å være utvekslingsstudent i Spania andre året på videregående. Ønsker å studere arkitektur senere	Vil gå deler av videregående skole i Spania Ønsker å søke på arkitektstudie i Australia	I USA opplevde hun at det finnes andre steder enn bare Norge å oppleve
D) Mari	Vet ikke helt hva hun vil bli, men ser på videre utdanning som viktig.	Vil ikke være utvekslingsstudent i andre gym, liker best å bo i Norge. Det ble nok med året i Frankrike	Lettere å forstå og gjøre seg forstått i Norge. Lettere å få venner i Norge.
E) Anders	Ønsker å gå videregående i utlandet. Ønsker å ta en vid og fleksibel utdanning som kan gi ham flere valgmuligheter, bli alt fra ingeniør til lærer. Ser på videre utdanning som viktig.	Ønsker å ta (deler av) videregående i USA eller England	Har erfaring med å mestre flytting og å komme inn i nye miljø. Har positive erfaringer med å bo ute og oppleve andre kulturer
F) Hanne	Vil ta matte, engelsk, dans eller musikk på videregående, og ønsker å ta videre utdanning etter videregående	Kunne tenke seg å flytte til USA	Har sett og opplevd mye forskjellig fra mange ulike land
G) Lars	Har alle dører åpne, men har lurt litt på ingeniørstudie, medisin eller statsvitenskap	Er åpen for å jobbe i utlandet, i UD for eksempel, eller studere medisin ute.	Har erfaring med å bo i utlandet. Ser det som viktig å utnytte de erfaringene han har med å bo ute.
H) Magnus	Går på internasjonal linje, og vil gå på IB linje på videregående i andre gym. Ønsker å studere dataprogrammering eller grafisk design	Ønsker å studere i utlandet, helst i England.	Har bodd i utlandet og erfart at det er mer der ute enn vi kan finne i Norge. I England fikk han hjelp til å finne ut hva han var god til og syntes var gøy.